

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP

ROSÂNGELA APARECIDA DOS SANTOS LOPES

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ATRIBUTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:
ESCOLAS ESTADUAIS DE MAFRA-SC**

**CURITIBA
2019**

ROSÂNGELA APARECIDA DOS SANTOS LOPES

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ATRIBUTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:
ESCOLAS ESTADUAIS DE MAFRA-SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Iolanda Fontana

CURITIBA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

L864 Lopes, Rosângela Aparecida dos Santos.
Avaliação institucional como atributo da gestão democrática:
escolas estaduais de Mafra-SC / Rosângela Aparecida dos
Santos Lopes; orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Fontana.
216f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2019.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Avaliação institucional.
3. Gestão democrática. 4. Formação humana. 5. Formação de
gestores. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.018164

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

Rosângela Aparecida dos Santos Lopes

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ATRIBUTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:
ESCOLAS ESTADUAIS DE MAFRA-SC**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 25 de março de 2019.

Profª Dra. Anita Helena Schlesener
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em
Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da Banca

Professora Doutora Maria Inês da Fontana – Presidente da Banca – UTP

Assinatura

Carcelto

Professor Doutor Odilon Carlos Nunes – Membro Titular Externo – UFPR

Assinatura

Carcelto

Professora Doutora Naura Sylla Carapeto Ferreira – Membro Titular Interno – UTP

Assinatura

Carcelto

[...] sonho com a pedagogia da esperança formada pela tolerância, o respeito e a solidariedade; uma pedagogia que rechaça a construção social de imagens que desumanizam o “outro”, uma pedagogia de esperança que ensina a vivência que, ao construir o “outro”, tornamo-nos completamente relacionados ao “outro”; uma pedagogia que ensina que ao desumanizarmos o “outro”, desumanizamos a nós mesmos. Sonho com uma pedagogia da esperança que nos guie ao crítico caminho da verdade rumo a reapropriação da dignidade humana

(FERREIRA, N., 2002, p. 99)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que está comigo em todos os momentos de vida, sendo minha luz, minha fé, minha segurança, minha paz e confiança.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Iolanda Fontana, uma pessoa que compartilhou não só o saber teórico e metodológico e a orientação intelectual, mas as experiências, o cuidado, a dedicação em todas as etapas desta dissertação. Minha gratidão por acreditar em mim.

À professora Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira, pela sua importante produção teórica para a política educacional e disponibilidade em contribuir com este trabalho.

Ao professor Dr. Odilon Carlos Nunes, que prontamente aceitou participar e contribuir significativamente na banca de qualificação e na defesa desta dissertação.

À professora Dra. Rita de Cássia Gonçalves, pelos importantes ensinamentos e orientações recebidas.

À Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (Diretoria de Gestão da Rede Estadual, Coordenação de Gestão Escolar, Comissão Estadual de Coordenação da SAGE-SC), pelas orientações e esclarecimentos recebidos.

À 24ª Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina, por ter permitido a realização desta pesquisa e pela disponibilidade, atenção e orientações que contribuíram com este trabalho.

Aos gestores, assistente técnicos pedagógicos e professores das escolas da Rede Estadual de Mafra – SC, pela disponibilidade em conceder informações valiosas para a realização deste estudo.

Ao meu esposo Carlos Alberto e meu filho João Ricardo, pelo amor e apoio em todas as etapas da realização deste trabalho.

Aos meus pais, Orlando Antônio (in memoriam) e Maria Ivanir, por terem me educado, ensinado valores de vida, amor, respeito, humildade e solidariedade. Minha eterna gratidão.

À minha querida irmã Debora, que sempre acreditou em mim, a principal incentivadora a aceitar este desafio e ser perseverante até o término deste estudo. Deus a abençoe sempre.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a avaliação institucional como atributo da gestão democrática comprometida com a formação humana, tomando como universo três escolas públicas estaduais localizadas na periferia do município de Mafra – SC, com bom desempenho dos estudantes nos IDEB de 2007 a 2015. Buscou-se responder as questões: Quais ações a gestão escolar tem realizado para elevar a qualidade da educação e a formação humana dos estudantes? Os dados das avaliações externas são articulados às avaliações internas da escola e estes são analisados e problematizados, redefinindo os caminhos a serem percorridos? Como a escola tem organizado, planejado e executado a autoavaliação institucional? Tem-se como objetivos específicos: Investigar a avaliação institucional, no contexto das políticas educacionais; Analisar a gestão democrática no contexto histórico da educação brasileira; Investigar a avaliação institucional como atributo da gestão democrática no ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mafra - SC. Optou-se pelo método dialético, na concepção do materialismo histórico, por se compreender que o objeto de estudo “avaliação institucional” está imerso numa realidade concreta material permeada por determinantes políticos educacionais que necessitam ser desvelados. Para a compreensão do objeto de pesquisa, no primeiro capítulo, fundamenta-se em Oliveira (2000, 2001, 2004), Shiroma (2004, 2011), Freitas (2004, 2006, 2007, 2009, 2017), Dias Sobrinho (1995, 2002, 2005, 2010), Frigotto (1993, 1998, 2001, 2003) para discutir o desenvolvimento da avaliação institucional no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil a partir da década de 1990. Fundamenta-se em Ferreira (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2008, 2017), Dourado (1998, 2006, 2008, 2009, 2017), Paro (1996, 1997, 1999, 2000, 2003, 2007, 2009), Saviani (1991, 1997, 2009, 2016), Cury (1989, 2005, 2012) para a contextualização histórica dos fundamentos da gestão democrática na educação brasileira. A análise das bases legais da gestão democrática para o ensino fundamental e os programas de formação para a gestão democrática e avaliação institucional em âmbito nacional e no estado de Santa Catarina mostra-se como fatores de suma importância para a melhoria da atuação do gestor escolar, refletindo, conseqüentemente, nas ações do coletivo escolar. A autoavaliação institucional é a (re)tomada da organização do trabalho pedagógico como um processo, carregado de intencionalidade política, à medida em que o coletivo (re)dimensiona sua ação avaliativa comprometida com a formação humana. Diante deste contexto, a gestão democrática da educação tornou-se fundamental nas escolas para a superação das estruturas burocráticas, e está ligada à emancipação dos sujeitos históricos, sendo que a obtenção do saber se apresenta como fator decisivo para a construção da cidadania. Os resultados da pesquisa empírica realizada com gestores escolares, assistentes técnicos pedagógicos e professores revelaram que há uma valorização em relação às avaliações externas, principalmente em relação ao resultado do IDEB; as escolas estão construindo uma cultura do trabalho coletivo, no entanto, há necessidade de aprimorá-lo e torná-lo permanente; em relação à SAGE-SC, ao mesmo tempo que vem contribuindo para a efetivação da gestão democrática, é também um instrumento que controla os resultados da avaliação da gestão escolar; as escolas estão evoluindo quanto ao entendimento de que é na dimensão da avaliação institucional que se manifesta a gestão democrática, permitindo ao coletivo escolar a reflexão sobre a prática educativa, para a tomada consciente de decisões, tendo em vista o compromisso com a formação humana dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Institucional. Gestão Democrática. Formação Humana. Formação de Gestores.

ABSTRACT

This study aims to analyze the institutional evaluation as an attribute of the democratic management compromised with the human formation, it has as the universe three state public schools located in Mafra Town - SC, with good performance of students in IDEB from 2007 to 2015. The objective was to answer the questions: What actions the school management has undertaken to raise the quality of education and human formation of students? Are the data of the external evaluations articulated to the internal evaluations of the school and these are analyzed and problematized, redefining the paths to be flown? How has the school organized, planned, and implemented school self-assessment? It has as specific objectives: To investigate the institutional assessment, in the context of the educational policies; Analyze the democratic management within the historical context of Brazilian education; to investigate the institutional evaluation as an attribute of the democratic management in elementary education in Public State Schools in Mafra - SC. It was chosen the dialectic method, in the conception of historical materialism, because they understand that the object of study "institutional evaluation" is immersed in a concrete material reality permeated by political determinants of education that need to be unveiled. For the understanding of the object of research, in the first chapter, based in Oliveira (2000, 2001, 2004), Shiroma (2004, 2011), Freitas (2004, 2006, 2007, 2009, 2017), Dias Sobrinho (1995, 2002, 2005, 2010), Frigotto (1993, 1998, 2001, 2003) to discuss the development of institutional assessment in the context of educational public policies in Brazil since the decade of 1990. It is based on Ferreira (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2008, 2017), Dourado (1998, 2006, 2008, 2009, 2017), Paro (1996, 1997, 1999, 2000, 2003, 2007, 2009), Saviani (1991, 1997, 2009, 2016), Cury (1989, 2005, 2012) for the historical contextualization of the foundations of democratic management in Brazilian education. The analysis of the legal bases of democratic management for fundamental education and training programs for the democratic management and institutional assessment at national level and in the state of Santa Catarina shows itself as factors of paramount importance to the improvement of the school manager, reflecting, consequently, in the actions of the collective school. School self-assessment is the (re)taking of the pedagogical organization work as a process, loaded with political intentionality, to the extent that the collective (re)scales its evaluative action committed to human formation. In this context, the democratic management of education became crucial in schools for the overcoming of bureaucratic structures, and is linked to the emancipation of historical subjects, being that the obtaining of knowledge presents itself as a decisive factor for the construction of citizenship. The results of the empirical research carried out with school administrators, teachers and teaching assistants, technicians have revealed that there is a recovery in relation to external assessments, especially in relation to the IDEB result; schools are building a culture of collective work, however, there is a need to improve it and make it permanent; in relation to the SAGE-SC, at the same time that is contributing to the realization of democratic management, it is also an instrument that controls the results of the evaluation of school management; schools are evolving as the understanding of what is in the dimension of institutional assessment that manifests the democratic management, allowing the school collective reflection on the educational practice, for making conscious decisions, considering the commitment to the human formation of students.

Keywords: Learning evaluation. Institutional evaluation. Democratic management. Human formation. Training of managers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB observado e meta projetada das séries iniciais do ensino fundamental no período de 2007 a 2015 – escolas públicas estaduais de Mafra – SC.....	16
Quadro 2 - Projeção das médias nacionais para o IDEB – período de 2015 a 2021	65
Quadro 3 - Projeção das médias para o IDEB – Estado de Santa Catarina – período de 2015 a 2021	67
Quadro 4 - Escala de atuação da gestão escolar democrática – Nível 5	140
Quadro 5 - Matriz referência da atuação da gestão escolar.....	150

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APP	Associação de Pais e Professores
ATP	Assistente técnico pedagógico
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE-SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GERED	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior IPES
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MRG	Modelo de Resposta Gradual
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE/SC	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAGE-SC	Sistemática de Avaliação e da Gestão Escolar de Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	METODOLOGIA.....	19
2	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	24
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	25
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - DESDOBRAMENTOS LEGAIS.....	40
2.3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DIRETRIZES LEGAIS PARA A AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	55
2.3.1	Avaliação da Aprendizagem	56
2.3.2	Avaliação Institucional (Autoavaliação Institucional)	69
2.3.3	Avaliação em Larga Escala	85
3	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA	97
3.1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	98
3.1.1	Projeto político pedagógico: compromisso com a formação humana.....	111
3.2	BASES LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	116
3.3	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM ÂMBITO NACIONAL E NO ESTADO DE SANTA CATARINA	128
4	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA NO MUNICÍPIO DE MAFRA	136
4.1	CAMINHO PERCORRIDO PARA A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	137
4.2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DE SANTA CATARINA – SAGE - SC.....	143
4.3	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL/AUTOAVALIAÇÃO: A VISÃO DE GESTORES ESCOLARES, ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS E PROFESSORES	154
4.3.1	Implantação e Formação para Aplicação da SAGE - SC	154
4.3.2	A Sage-SC: Contribuições para a gestão democrática e autoavaliação institucional.....	157
4.3.3	Relações entre Gestão Democrática, Autoavaliação e Formação Humana.....	165

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	202
ANEXOS	208

1 INTRODUÇÃO

Avaliação é um processo de análise ou julgamento da prática. Constitui a instância crítica da operacionalização ou melhoria de uma linha de ação ou execução de um plano. A avaliação, como parte ou função da administração, não se confunde com a avaliação da aprendizagem do aluno, embora a englobe. É um processo de acompanhamento, garantidor da qualidade do processo educativo, avaliando a instituição e o desempenho dos agentes. Essa compreensão de avaliação permite perceber as diferenças da intenção e do paradigma que estão por trás das políticas, do planejamento, da gestão e da própria avaliação (FERREIRA, 2017b, p. 53).

Este estudo tem como tema a avaliação institucional como atributo da gestão democrática nas escolas públicas estaduais de Mafra – SC e apoia-se em premissas teóricas e na legislação nacional.

A Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 46, estabelece que “A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica” (BRASIL, 2010).

Neste estudo, o foco é a avaliação institucional ou também denominada autoavaliação institucional interna; concebe-se que esta modalidade de avaliação abrange a análise da instituição escolar em sua totalidade, nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, tendo como marco o projeto político pedagógico. A avaliação institucional visa subsidiar o contínuo aprimoramento por meio de diagnósticos e tomadas de decisões pelo coletivo escolar. Para Freitas (2017, p. 35), “pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político pedagógico [...]”.

A avaliação institucional, quando - e se - democrática, suscita a participação da comunidade educativa, levando em consideração a pluralidade e diversidade e as características da instituição de ensino, permitindo, assim, “o reconhecimento da infinita diversidade do real que se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos outros” (FERREIRA, 2000, p. 172).

As tarefas e os fins da autoavaliação institucional, ainda que sob perspectiva democrática são e só podem ser de contribuir para a construção e o alargamento das funções da escola, mas sempre de modo articulado a outras ações e ferramentas a

serviço do projeto pedagógico. Desta forma, poderá proporcionar mudanças significativas a partir de sua própria história, de sua realidade e necessidades e perfazer seus próprios caminhos.

No entanto, ao considerar essas premissas acerca da avaliação institucional, verifica-se que as reformas das políticas educacionais no Brasil, a partir dos anos de 1990, caminharam na contramão dos anseios democráticos de toda comunidade escolar que almeja uma educação de qualidade¹. Estas mudanças na política educacional não se sustentam apenas em meios locais, mas se articulam ao contexto internacional, face à interferência dos agentes financiadores destas mudanças. A Declaração Mundial de Educação para Todos estabeleceu como prioridade o ensino fundamental, relacionando o desempenho dos estudantes a um sistema centralizado de avaliação.

Diante disso, percebe-se a ênfase dada aos sistemas avaliativos no Brasil, colocados no centro das políticas educacionais. Perante essa centralidade, reforça-se a necessidade da fixação de conteúdos mínimos e, desta forma, em 1996, foram elaborados os PCNs, um mecanismo de controle de entrada de conteúdos para posteriormente medir o desempenho dos alunos no sistema de avaliação que operacionaliza a saída dos resultados. Retratando a função real do “Estado Avaliador²”, este faz com que a educação tenha um caráter de eficiência e de exercício

¹ Gentili (2007) destaca dois conceitos de qualidade que são importantes para a reflexão: a qualidade é necessária, embora tenha certo custo e duplo sentido. Por exemplo: “qualidade” quer dizer “excelência” e “privilégio”, nunca “direito”. Em suma: os que falam sobre “qualidade do mercado” referem-se sempre à qualidade dos “incluídos” ou “integrados”, mas nunca à dos “excluídos” ou “marginais”. “São essas as consequências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.” (GENTILI, 2007, p.174). Esse é o discurso da eficiência e da ineficiência no mercado, tornando-o competitivo ou não, ou seja, avalia o produto e não o processo. O segundo sentido apresentado por Gentili (2007, p.176) é que a qualidade “deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação e a segmentação social. Claro que isso não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado.” Em suma, a qualidade deve ser oferecida a todas as pessoas, sem distinção, e da mesma forma. Portanto, o conceito aqui utilizado é o referente ao segundo sentido apresentado.

² “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2000, p. 49).

às ideologias do sistema, produzindo resultados que se incorporem às exigências do empresariado da educação.

Neste contexto, cabe ressaltar a quantidade de alíneas no inciso V, artigo 24 da LDBEN/9.394/96, que para o mundo oficial representantes do “mundo do sistema educativo” (BRZEZINSKI, 2010, p. 185), representa a facilidade de aprovação do aluno, ou, em outras palavras, para o mundo oficial, são estratégias que ajustam os alunos aos resultados das avaliações externas. Por outro lado, os educadores do mundo real, preocupados com marcos históricos dos altos índices de reprovação e evasão escolar, lutavam para fortalecer a reversão deste quadro na escola. Entretanto, a valorização e contribuição destas alíneas não foram dispostas na LDBEN/9394/1996 tão somente em benefício dos alunos para obter resultados efetivos da aprendizagem. Se, por um lado, a lei garante aos alunos com baixo rendimento a:

- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Por outro lado, contraditoriamente, a lei é desvirtuada daquilo que é assegurado aos alunos, sendo o papel do Estado regulador transformar o aluno apenas em um produto, levando em consideração apenas os resultados, deixando de buscar a qualidade social da escola pública. A qualidade é aquela que forma, prepara e desenvolve o ser humano, para que este tenha condições de viver e participar da vida em sociedade; e, para tanto, é necessário investimentos na estrutura física das escolas públicas, em materiais pedagógicos, nos projetos pedagógicos e na formação inicial e continuada de professores com remuneração digna. Trata-se de um conjunto de medidas votado aos enfrentamentos dos múltiplos entraves entrepostos à democratização do ensino.

No que se refere à avaliação institucional, está prevista no novo PNE, na meta 7, estratégias 7.3 e, principalmente, na 7.4, que estimula a autoavaliação institucional, a LDBEN/9394/96 também estabelece um conjunto de diretrizes e normas nos artigos 12, 14 e 15, para sua efetivação.

As diretrizes mencionadas incumbem os estabelecimentos de ensino a implementarem a avaliação institucional. Entretanto, a autonomia concedida é relativa, pois questões como currículo e a avaliação são definidas pelo Estado, como estratégias para manter o controle do alcance das metas estabelecidas pelos agentes financiadores da educação. Embora essa autonomia via concessão seja regulada pelo poder público, é no interior da escola que se vislumbra o exercício da autonomia para o desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas financeiras em conformidade com suas reais necessidades.

O interesse e envolvimento com as Políticas Públicas e Gestão da Educação foi resultado de algumas reflexões e buscas da autora desta pesquisa, que iniciaram em 1986, ao ingressar na Secretaria de Educação de Mafra – SC, atuando na função de Técnica Administrativa Educacional.

Especificamente, pesquisar a avaliação institucional justifica-se em compreender o bom desempenho dos estudantes nos IDEB de 2007 a 2015 de três escolas estaduais localizadas na periferia do município de Mafra - SC. Os dados revelam que os resultados observados nos anos iniciais do ensino fundamental superaram as metas projetadas por edição da Prova Brasil. Cabe aqui fazer uma ressalva de que apenas no ano de 2013 uma das escolas não superou a meta projetada, no entanto, na edição seguinte, em 2015, o resultado observado desta escola foi além do projetado, conforme demonstra o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - IDEB observado e meta projetada das séries iniciais do ensino fundamental no período de 2007 a 2015 – escolas públicas estaduais de Mafra – SC

Escola	IDEB observado 2007	Metas Projetadas 2007
C	4.2	3.4
A	4.2	3.7
B	5.3	4.1

Escola	IDEB observado 2009	Metas Projetadas 2009
C	5.8	3.8
A	4.2	4.0
B	4.9	4.5

Escola	IDEB observado 2011	Metas Projetadas 2011
C	4.8	4.2
A	4.8	4.4
B	5.4	4.9

Escola	IDEB observado 2013	Metas Projetadas 2013
C	4.7	4.5
A	5.1	4.7
B	4.8	5.1

Escola	IDEB observado 2015	Metas Projetadas 2015
C	5.3	4.8
A	6.0	5.0
B	5.9	5.4

Fonte: Lopes, pesquisa de mestrado, 2018.

Diante dos dados apresentados no Quadro 1, levantaram-se alguns questionamentos: Quais ações a gestão escolar tem realizado para elevar a qualidade da educação e a formação humana dos estudantes? Os dados das avaliações externas são articulados às avaliações internas da escola e estes são analisados e problematizados, redefinindo os caminhos a serem percorridos? Como a escola tem organizado, planejado e executado a autoavaliação institucional?

Para isso, torna-se necessário analisar o trabalho realizado no interior dessas escolas, buscando compreender o bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas IDEB, (mesmo entendendo que este não é o único dado para avaliar a qualidade do ensino oferecido por uma instituição escolar), por meio do instrumento SAGE – SC (Sistemática de Avaliação e da Gestão Escolar de Santa Catarina). É uma ferramenta que considera os indicadores externos e internos de avaliação e possibilita sinalizar os avanços e as fragilidades da escola, trazendo informações importantes tanto para gestão quanto para a comunidade escolar, para se entenderem os “avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar, interferir e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos” (PROPOSTA CURRICULAR - SC, 1998, p. 30). A SAGE – SC também é um instrumento que possibilita a organização escolar com o “princípio a gestão democrática e a autonomia escolar; e por finalidade priorizar a qualidade educacional e a transparência dos processos pedagógicos, financeiros e administrativos” (SANTA CATARINA, 2017, p. 7).

Portanto, para entender a real contribuição descrita no documento SAGE - SC, no polo empírico-prático, serão realizadas entrevistas nas escolas públicas estaduais, a fim de permitir uma investigação fidedigna, que possa oferecer subsídios para outros contextos brasileiros, que buscam a efetivação da autoavaliação. Ou seja, com isso, torna-se interpretação real como as escolas utilizam a SAGE e quais as

contribuições para o processo educativo no interior das instituições de ensino pesquisadas.

Por essas razões, surgiu o problema desta pesquisa: analisar se a avaliação institucional se constitui como instância reflexiva, democrática e formativa, comprometida com a formação humana dos estudantes do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mafra – SC.

Em conformidade com as questões levantadas, tem-se como objetivo geral: Analisar a avaliação institucional como atributo da gestão democrática comprometida com a formação humana na Rede Estadual do Município de Mafra – SC.

E, para alcançar o objetivo geral desta investigação, construíram-se os objetivos específicos, assim descritos:

1. Investigar a avaliação institucional, no contexto das políticas educacionais, na relação com a gestão democrática na educação básica.
2. Analisar a gestão democrática no contexto histórico da educação brasileira.
3. Investigar a avaliação institucional como atributo da gestão democrática no ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mafra - SC.

Entende-se que a instituição de ensino não pode paralisar-se diante dos resultados das avaliações externas, entretanto, mesmo a escola tendo uma autonomia relativa, pode organizar e realizar a autoavaliação voltada à sua realidade. Dessa forma, poderá criar seus próprios instrumentos de análises e estudo, utilizando os resultados do IDEB e de outras avaliações externas, bem como das avaliações internas para melhorar a qualidade o ensino ofertado pela instituição escolar.

Neste contexto, é de fundamental importância que o trabalho da gestão da escola esteja voltado para a melhoria do processo educativo através de atividades coletivas, que desenvolvam o papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar. Assim, espera-se que a atuação desses profissionais contribua de maneira significativa para que a avaliação dos estudantes se realize no interior da escola, em um ambiente de trabalho conjunto, pautado na ética e nas relações democráticas, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva.

1.1 METODOLOGIA

Considerando a natureza do problema, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada no método dialético, na concepção do materialismo histórico, por compreender que o objeto de estudo “avaliação institucional” está imerso numa realidade concreta material. É necessário, para compreendê-la, captar o movimento histórico, as ideologias, as determinações político-econômicas e suas contradições na sociedade capitalista,

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a medição do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik.) [...]. A construção do pensamento se daria da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

Neste sentido, construir o conhecimento demanda entender com intensidade a natureza do fenômeno, a qual ocorre pelas mediações históricas concretas que se revelam somente por meio da compreensão do movimento e das abstrações do pensamento teórico. Assim sendo, o conhecimento representa uma das maneiras de apropriação no campo do pensamento do mundo pelo homem. (KOSIK, 2002, p. 18).

Isto posto, o pesquisador não pode aceitar somente o que está em evidência, mas exigir a máxima visibilidade, por meio de muito estudo perneado pela inteligência. Kosik esclarece (2002, p.16) que, para desvendar o cerne oculto de um determinado objeto, não é suficiente realizar diagnóstico minucioso, como também não é suficiente fazer uma análise ou estabelecer relações intrínsecas com o contexto da investigação. É necessário conduzir a descoberta nas múltiplas determinações ontológicas do real. Desta maneira, não se pode considerar exclusivamente o enfoque empírico da realidade, ou seja, o que é aparente na realidade. Recusar o que vai além do fato, o real, o concreto empírico, significa desperdiçar a oportunidade de refletir sobre os fatores explicativos da realidade. Existem coisas e fatos que não podem ser explicados ou verificados tão somente pela empiria. Por isso, a educação necessita ser investigada pela mediação da ciência, da filosofia e da arte.

Há que se entender que somente com o estudo das mudanças que acontecem nos fatos, nas coisas, possibilita-se apropriar-se de conhecimentos e, desta maneira, deixa-se de enxergar apenas o aparente, passando-se a interpretar múltiplos enfoques, o processo de concretização que “procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”. (KOSIK, 2002, p. 41).

Neste sentido, buscou-se discutir a avaliação institucional, entendendo a escola como um espaço de contradição e com movimentos internos próprios e não somente como um mecanismo de reprodução das relações sociais e do sistema produtivo capitalista. Desta forma, parte-se do princípio de que a escola pode contribuir para a transformação da sociedade, ao passo que é promotora de uma educação emancipatória, formativa e humana.

A avaliação institucional permite a possibilidade de investigar, analisar e fazer uma síntese do movimento real como representação concreta, em sua totalidade, objetivando-se a aquisição de conhecimento e a transformação da escola ainda que nos limites. A análise das categorias, dos fenômenos que acontecem na escola, pode colaborar para construir conhecimento e, por conseguinte, compreender o objeto pesquisado. O conhecimento “configura um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese)” (SAVIANI, 2007, p. 3).

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas estaduais que ofertam ensino fundamental no município de Mafra – SC, localizadas na periferia da cidade. Entende-se a escola como uma instituição complexa, com relações internas e externas e que tem como objetivo a ser construído a qualidade social da educação. Significa alcançar os objetivos da formação humana em todas as suas dimensões, tendo como referência “garantir que a educação se faça com a melhor qualidade para todos possibilitando, dessa forma, que a escola cumpra sua função social e seu papel político institucional”. (FERREIRA, 2001, p. 296).

Para esta pesquisa, buscou-se levantar e analisar os dados empíricos, bibliográficos e documentais das políticas públicas educacionais no Brasil e do Estado de Santa Catarina, bem como o levantamento dos resultados da SAGE-SC - Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina referente ao ano de 2016. Também estabelecer um diálogo com a literatura, confrontando-se os estudos

e análises teóricas com os dados obtidos pela investigação da realidade, na tentativa de superação da visão sincrética dos fatos, para a transformação da prática, e desvelar movimentos contraditórios.

Um sistema de compreensão de uma realidade envolve a produção, a partir da prática, de conceitos e categorias. Está é a forma como o pensamento humano processa sua interação com a realidade [...]. Conceitos e categorias são também a base do desenvolvimento de uma determinada ciência [...]. Para além das representações e das significações que o ser humano constrói, há um mundo de acontecimentos que é passível de ser conhecido e estudado. Tais acontecimentos podem ser sistematizados em conceitos e categorias carregadas de contradição no e pelo pensamento [...] Conceitos e categorias tornam-se, então instrumentos de compreensão e transformação da prática (FREITAS, 2007b, p. 7-8).

Analisar o conteúdo das respostas, a partir da identificação e interpretação dos referenciais, pode explicar a materialidade da autoavaliação nas escolas públicas do município de Mafra, apontar as dificuldades e as potencialidades da gestão democrática na efetivação de seu objetivo, “a formação humana”.

Para compreensão da totalidade dos determinantes e as contradições que configuram a realidade em estudo, faz-se a articulação dos dados com as categorias gestão democrática, autoavaliação e formação humana.

O estudo documental da legislação e documento SAGE- SC foi de grande relevância, pois contribuiu para a compreensão do tema em questão. Segundo Lüdke e André:

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para a coleta de dados da pesquisa, utilizou-se entrevista semiestruturada com a Equipe Gestora (um gestor escolar e um Assistente técnico pedagógico - ATP) e um membro do Conselho Deliberativo (professor) de cada instituição de ensino. Para Lüdke e André (1986, p. 34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse dispositivo permite que o investigador se aprofunde sobre o ponto que busca escutar nas entrevistas. Outro fator relevante no momento da entrevista é que o pesquisador poderá realizar “correções necessárias, solicitando esclarecimentos e adaptações que

a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A pesquisa foi enviada, registrada e aceita pela Plataforma Brasil e aprovada por seu Comitê de Ética em pesquisa, haja vista que contempla aspectos éticos da pesquisa com seres humanos. Conforme Gil (2008, p. 40), os comitês de ética das universidades e instituições têm como finalidade examinar primeiramente os projetos de pesquisa com vistas a identificar possíveis problemas de natureza ética em sua formulação e condução.

O trabalho está organizado em três capítulos:

O primeiro capítulo divide-se em três subcapítulos: o primeiro objetiva trazer uma discussão sobre desenvolvimento da avaliação institucional no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, abordando o movimento das políticas mundiais com princípios neoliberais, no qual o Brasil também se inclui. No segundo subcapítulo, buscou-se contextualizar as diversas políticas de avaliação desenvolvidas no Brasil, perante o movimento do capital, apresentando-se os desdobramentos legais das avaliações a partir dos anos de 1990, a função da escola no sistema capitalista, o processo evolutivo das avaliações no Brasil e as implicações decorrentes da veiculação entre resultados obtidos nas aplicações dos testes padronizados. E no terceiro subcapítulo discutiu-se os fundamentos teóricos e as diretrizes legais para a avaliação no ensino fundamental, compreendida com princípios e finalidades de um processo democrático; apresentaram-se as três dimensões da avaliação (aprendizagem, larga escala e autoavaliação institucional).

No segundo capítulo, discutiu-se a gestão democrática da educação e a avaliação institucional para a formação humana. Este capítulo está dividido em três subcapítulos: no primeiro, buscou-se uma contextualização histórica dos fundamentos teóricos da gestão democrática na educação brasileira. O texto expõe que a gestão democrática se tornou essencial nas escolas para a superação das estruturas burocráticas, e está intrinsecamente ligada à emancipação de sujeitos históricos, logo, à formação humana, para tanto, a obtenção do saber se apresenta como fator decisivo na construção da cidadania. Neste contexto, o projeto político pedagógico da escola necessita ser aquele que tenha como essência um currículo escolar que possua conteúdos significativos construídos coletivamente. O segundo subcapítulo destinou-se à análise das bases legais da gestão democrática para o ensino fundamental (documentos nacionais e do estado de Santa Catarina). E o terceiro subcapítulo

abordou os programas de formação para a gestão democrática e avaliação institucional, em âmbito nacional e no estado de Santa Catarina, o qual mostra-se como um elemento de suma importância para a melhoria da atuação do gestor escolar, refletindo, conseqüentemente, nas ações do coletivo.

O terceiro capítulo aborda a avaliação institucional e a gestão democrática nas políticas públicas do estado de Santa Catarina, no município de Mafra. Apresenta-se a sistemática de avaliação da gestão escolar de Santa Catarina – SAGE – SC, a qual foi implementada como forma de consolidar o processo de provimento da função do gestor escolar, por meio da escolha do Plano de Gestão Escolar pela comunidade. Discute-se a contribuição do sistema para o planejamento das ações da escola, incluindo todos os segmentos da comunidade escolar no processo da gestão. Apresenta-se a pesquisa empírica realizada em três escolas públicas estaduais do ensino fundamental, com a participação dos seguintes profissionais: gestor escolar, assistentes técnicos pedagógicos e membros do conselho escolar (professores).

Para a compreensão da totalidade dos determinantes e as contradições que configuram a realidade em estudo, faz-se a articulação dos dados com as categorias gestão democrática, autoavaliação e formação humana, com o objetivo de buscar respostas para o questionamento: a avaliação institucional se constitui como instância reflexiva, democrática e formativa, comprometida com a formação humana dos estudantes do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mafra – SC?

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Examina-se o desenvolvimento da avaliação no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, perante o movimento das políticas mundiais para a educação, no entanto, com princípios neoliberais. Neste contexto, discutem-se os desdobramentos legais da avaliação, destacando a função da escola no sistema capitalista, o processo evolutivo das avaliações e as implicações decorrentes da vinculação entre resultados obtidos nas aplicações dos testes padronizados.

Nesse contexto, avaliação pode ser entendida como uma relação de controle que interfere no cotidiano de toda sociedade, situando-se em um patamar de regulação, com o objetivo de monitorar e regular os estabelecimentos educacionais para alcançar os resultados desejados.

Desta forma, é notória a ênfase dada aos resultados das avaliações, e isso se evidencia mediante as reformas educativas que não visam à qualidade do ensino e sim ajustar estes alunos aos resultados das avaliações externas. Neste prisma, a educação transforma o aluno apenas em um produto, levando em consideração somente os resultados, deixando de buscar a qualidade social da escola pública. A educação é aquela que forma, prepara e desenvolve o ser humano, para que este tenha condições para viver e participar da vida em sociedade.

Diante deste cenário, pergunta-se: é possível ofertar uma educação de qualidade para os educandos, se a escola não estiver fundamentada em princípios democráticos, numa perspectiva transformadora da escola e da sociedade, com políticas públicas educacionais voltadas aos interesses da população?

Para tanto, a autoavaliação institucional pode contribuir para o controle da avaliação regulatória externa, é a força do coletivo escolar participando dos interesses da escola e não paralisando-se diante de tais índices, mas, sim, trabalhando simultaneamente aos resultados avaliativos internos em proveito da melhoria do ensino oferecido pela instituição.

Diante deste contexto, recorre-se aos fundamentos teóricos e diretrizes legais para a avaliação no ensino fundamental, para se compreender o movimento da avaliação no campo educacional, bem como a forma como vem se apresentando no interior das escolas. A avaliação faz parte da prática pedagógica, sendo assim, reflete

no papel desempenhado pela instituição de ensino, revelando valores referentes à educação.

Se até os anos de 1980 o foco era a avaliação da aprendizagem, a partir da década de 1990 observam-se práticas que vão além da avaliação do aluno, voltam-se para a avaliação do desempenho professor e de curso, para a avaliação institucional do sistema educacional. Foi neste ínterim que surgiu a avaliação institucional.

No que se refere à avaliação institucional, Sousa (Escola de gestores – MEC, s/d p.1) afirma que:

[...] a mesma necessita ser compreendida com princípios e finalidades de um processo democrático, sendo que as três dimensões da avaliação (aprendizagem, larga escala e autoavaliação institucional) não podem ser tratadas como isoladas entre si, elas integram a avaliação da/na escola e têm como referência comum o projeto político pedagógico”.

Esses níveis de avaliação precisam estar organizados de forma que se relacionem e se complementem.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Quando se fala em educação, o desafio é muito amplo e complexo, pois por se tratar de uma atividade humana, desenvolve-se em um contexto social em sua totalidade, determinada pelas relações de produção sociais, políticas e econômicas que atuam na sociedade. A manutenção da estrutura de produção capitalista no Brasil, mesmo considerando suas reestruturações, desde o período republicano até a atualidade, refletiu uma educação distinta para classe popular e outra para a classe hegemônica³, que, para manter-se no poder, detém o controle do Estado no âmbito da sociedade política e civil, repercutindo na sociedade relações sociais que se dão de forma conflitante e contraditória pela luta de classes.

A contradição “não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor

³ Hegemonia, entendida como “algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também, sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer” (GRUPPI, 1978, p. 3).

interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (CURY, 1989, p. 70). A educação atua na reprodução da ideologia dominante, assim como produz e reproduz as contradições que estimulam as mudanças e possibilitam novas formações sociais; desta forma, a análise das políticas educacionais necessita estar relacionada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente comprometido para a transformação social. Contudo, a luta pela educação não pode estar separada das lutas sociais.

À medida que o espaço de hegemonia exercido pela classe dominante reflui em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social. É que a questão central da educação é a contradição. As análises críticas sobre a educação burguesa, desde que a eliminem ou a impossibilitem, unilateralizam a análise, valorizam apenas um lado da contradição, dando-lhe uma dimensão de totalidade (que não possui), e acabam por conferir-lhe a inevitabilidade e objetividade de uma dominação (CURY, 1989, p. 78).

Portanto, não levar em conta as contradições das políticas públicas, do sistema educacional, da escola, enfim, da educação em sua totalidade, é não considerar o movimento real das relações sociais. As ideologias da classe hegemônica buscam embaçar ou ocultar as contradições das relações sociais, econômicas e políticas e, desta forma, negam a existência de classes.

Para analisar as políticas públicas, é necessário considerar as especificidades históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que abrangem a organização de um sistema político de Estado e sociedade, condição essencial para compreender os interesses, regulação e controle das políticas públicas por parte dos governantes, bem como a influência nas demandas sociais e a conjuntura das políticas educacionais no país, que delimitaram determinadas concepções de sociedade.

Por isso, uma análise das políticas sociais obrigaria a considerar não apenas a dinâmica dos movimentos do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão [...] Temos a convicção de que as políticas públicas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam as contradições supra referidas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 9).

De acordo com Saviani (2016a, p. 29), apesar de várias disputas políticas, sociais e econômicas em torno da educação pública, pode-se assinalar vários

avanços nas políticas públicas educacionais no Brasil, embora muitos destes tenham ocorrido sob pressão da população. Compreender os avanços, como também os retrocessos das políticas educacionais, assim como sua conjuntura atual, implica entender tanto as peculiaridades do contexto político e social, quanto do contexto histórico, econômico e cultural no qual essas políticas estão inseridas. O Brasil se inclui no movimento das políticas mundiais para a educação, no entanto, os princípios neoliberais refletem o interesse econômico na educação, formação do capital humano para melhor produzir para o capitalismo.

Situando-se no contexto das políticas neoliberais, surgem, a partir da década de 1990, as políticas de “Educação para Todos”⁴, com base no compromisso assumido na Conferência Jomtien, na Tailândia, financiada pela UNESCO⁵, UNICEF⁶, Banco Mundial⁷ e PNUD⁸ (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), que retratou a educação como o centro do desenvolvimento econômico.

⁴ A Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu 157 países em Jomtien (Tailândia), em março de 1990. A principal conclusão do encontro foi que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam se tornar prioridade internacional nos próximos dez anos. Patrocinada por agências como Unicef e Unesco, o objetivo da conferência era eliminar a degradação dos serviços educacionais observada ao longo dos anos 80. Segundo a Unesco, à época, mais de 100 milhões de crianças (60% delas meninas) não tinham acesso ao ensino primário e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos. Ao fim do encontro, os países participantes assinaram documento em que se comprometiam a desenvolver ações para atingir seis metas até 2000. Em 1993, os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) se reuniram em Nova Délhi (Índia) para estabelecer um plano específico que os ajudasse a cumprir as metas de Jomtien (Folha de São Paulo. São Paulo, Sexta-feira, 11 de junho de 1999).

⁵ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

⁶ UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância está presente no Brasil desde 1950, apoiando as mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País. O UNICEF participou das grandes campanhas de imunização e aleitamento materno; da mobilização que resultou na aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente; do movimento pelo acesso universal à educação; dos programas de enfrentamento ao trabalho infantil; entre outros grandes avanços para a garantia dos direitos de meninas e meninos brasileiros. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/overview.html>.

⁷ “[...] o BM consiste, hoje, no intelectual coletivo formulador da política educacional para os países que necessitam de ajuste estrutural, dando as diretrizes da organização, as prioridades e os conteúdos”. (FRIGOTTO, 2001. p. 64).

⁸ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano. O PNUD está presente em 166 países do mundo, colaborando com governos, a iniciativa privada e com a sociedade civil para ajudar as pessoas a construírem uma vida mais digna. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>

[...] o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização a administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. O documento, como vimos, repete antigas ideias: a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na relação da pobreza (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 74).

Neste sentido, o lema Educação para Todos é uma grande metáfora, a lógica do direito, no entanto, é ofuscada pela lógica do mercado. Ou seja, a educação é voltada à “produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 227). A reforma educacional dos anos de 1990 é de tornar a educação mais eficaz frente às novas demandas do capital, tendo como incumbência a formação de trabalhadores que atendessem as novas exigências do mercado. “É esse o raciocínio que favorece o discurso da qualidade total, discurso este que vem contribuir para formação de indivíduos ajustados ao neoliberalismo”. (FERREIRA, P., 2002, p 35).

Entretanto, inversamente à qualidade total⁹, a qualidade social¹⁰ atenta-se em um olhar para o ser humano fundamentado no respeito, na solidariedade, na diversidade, com participação ativa da classe trabalhadora dentro da escola, pois é nas lutas sociais que se busca conhecimento, uma escola que ofereça uma educação de qualidade.

A qualidade social na educação sustenta-se em um projeto de sociedade que incorpora o avanço das forças produtivas e estabelece relações sociais de produção sustentáveis e solidárias. Sob o princípio da gestão democrática dos meios. Opõe-se à globalização pela afirmação do universal na identidade cultural singular do poder local onde se exercita a autonomia relativa a cidadania, defendendo, dentre outros princípios, conceitos e valores voltados a qualidade de vida das pessoas na sociedade. Postula o princípio democrático de respeito ao homem na sua singularidade e na diversidade do coletivo. Defende a preservação da dignidade do indivíduo em qualquer situação, sob o princípio antropológico de que existem culturas, como expressão do processo de desenvolvimento sócio-histórico do homem,

⁹ Qualidade total “novos padrões delineados em relação ao embricamento entre educação e setor produtivo, o fosso entre as desigualdades já existentes tende a alargar” (GENTILI, 1994).

¹⁰ A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social 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; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

negando qualquer tentativa de compará-las ou atribuir-lhes classificações (FERREIRA, P., 2002, p 47).

Em 1992, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL¹¹) elaborou o documento “Educação e Conhecimento”¹², realçando a necessidade da formação de recursos humanos, tendo em vista os desafios frente às novas tecnologias de produção e gestão, indispensáveis para a ampliação, acumulação e o reordenamento do capital. Tornou-se, então, possível a aplicação da Teoria do Capital Humano¹³ para formação e qualificação da mão de obra para suprir o mercado de trabalho. Diante deste cenário, a educação torna-se um mecanismo para aumentar e melhorar a produtividade, objetivando o crescimento e o desenvolvimento econômico dos países periféricos. Para Lima (2002, p. 45), “Nesta lógica, a educação passa a ser o principal instrumento para o ‘alívio da pobreza’ e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos”.

Conforme Oliveira, R. (2001, p. 9), dentre os setores populacionais, foram priorizados quatro para qualificação profissional, objetivando a ampliação do desenvolvimento econômico e social proposto pela CEPAL. De acordo com o texto a seguir, percebe-se que os grupos selecionados são os que possuem maior vulnerabilidade social.

Na proposta de aumento da capacitação profissional para a conquista de maior desenvolvimento econômico e social desenvolvida pela CEPAL existem, pelo menos, quatro setores da população fundamentais na implementação de uma política pública nacional de capacitação. Estes são os trabalhadores de pequenas e médias empresas, os trabalhadores do setor informal rural e urbano, os desempregados e os recém ingressos no mercado de trabalho que não dispõem de qualquer tipo de qualificação. Estes quatro

¹¹ CEPAL - A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, foi criada em 25 de fevereiro de 1948, para contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina e reforçar as relações econômicas dos países da Região, entre si e com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho se ampliou aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. Disponível em: <https://www.cepal.org/pses34/noticias/paginas/3/47203/hojainformativa-CEPAL-pt.pdf>

¹² Embora o documento ressalte a necessidade de mudanças no cenário educativo, por meio de ações que visem o desenvolvimento produtivo com equidade, suas diretrizes partem de uma proposta pautada na economia e no desenvolvimento do mercado. Neste aspecto, a educação assume um caráter mercadológico e com finalidades produtivas. Ao se basear na teoria do desenvolvimento capitalista, a educação passa a assumir um caráter voltado para as estratégias de competitividade, individualismo e de rentabilidade, que podem ser observadas nas propostas de descentralização e nas diretrizes do documento da CEPAL (BERTOLLETI, 2009, p. 5220). Disponível em: http://www.dfe.uem.br/Especial-4/trabalhos/BRUNA_SOUZA_SANTOS.pdf.

¹³ Frigotto (1993, p.41) expõe “o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social”.

setores destacam-se por sua não inserção no mercado formal de trabalho ou pela instabilidade para permanecer no mesmo (OLIVEIRA, R., 2001, p.9).

Diante desse contexto, Betini (2009) explana sobre a educação desempenhando suas funções: ideológica, política e econômica. Para o autor, a educação atua como ideologia, não suprimindo as necessidades reais; em tese, objetiva conservar a estabilidade na correlação de forças presente entre classes. Ou seja, a ideologia funciona politicamente como um elemento específico da superestrutura da sociedade.

[...] Ideológica, porque é determinada pelo econômico, pelos meios materiais de produção, que pertencem a uma determinada classe social e estão a seu serviço. A função econômica da educação é direta quando melhora as condições econômicas dos trabalhadores e nem por isso deixa de ser ideológica. É indireta quando promove o crescimento e desenvolvimento coletivo de uma nação. A função política da educação existe na medida em que confere poder e legitimidade à ação do Estado, junto à sociedade civil, na implementação de políticas sociais e econômicas necessárias ao crescimento e desenvolvimento da nação. Portanto, nem sempre restrita a interesses específicos de uma classe social, porém sempre com a intenção de manter o equilíbrio (instável) na correlação de forças existentes entre classes. A educação funciona como ideologia e não como suprimento de necessidades objetivas (BETINI, 2009, p.27).

Ainda sobre a teoria do capital humano, para Frigotto (1998, p. 40), a educação é “concebida como produtora da capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”. Sendo assim, a educação é um mero instrumento de produção de habilidades e transmissão de conhecimentos, com o intuito de aumentar capacidade de trabalho e de produção.

Para Oliveira (2000, p. 224), as reformas educacionais nos anos de 1990 foram como um estopim, que visava preparar a população para ingressar na sociedade, ou seja, preparar a população para a empregabilidade, relacionando a educação básica com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Conforme Dourado (2017, p. 13), foi neste cenário que se iniciou a construção do Plano Nacional de Educação para Todos para o período de 1993-2003.

Na esteira das deliberações da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien sob os auspícios da UNESCO, tendo o Brasil como um dos signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco da Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, foi construído o Plano Nacional de Educação para Todos [...] (DOURADO, 2017, p.13).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 56), a implementação desse ideário no Brasil iniciou-se no governo de Itamar Franco, através da construção do Plano Decenal, conforme citado por Dourado. Porém, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma foi anunciada e concretizada. A forma como a reforma foi implementada causou alarme entre os educadores, em virtude de sua rapidez e potência desenfreada, e as propostas estabelecidas no documento para a educação “sob pena de serem redundantes” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 56). Cabe ressaltar o esforço dos organismos multilaterais, empresários e de intelectuais, muitos deles educadores renomados, que atuaram como defensores e divulgadores do plano que se consumou no país neste final de século.

Conforme Oliveira e Rosar (2008, p. 128), tais reformas educacionais dos anos de 1990 “visavam à modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial”. A centralidade da Educação passa a ser pauta dos discursos governamentais, em conformidade com as recomendações dos organismos internacionais, com a prioridade atribuída à educação básica oferecida em escola regular. Neste sentido, nota-se uma maior preocupação quanto às exigências de níveis de escolaridade dos trabalhadores para entrada e permanência no emprego formal.

Oliveira (2000, p. 223) aponta que o Banco Mundial passou a arrazoar que a Educação Básica poderia colaborar para o controle da pobreza, por meio da redução do analfabetismo, diminuição das taxas de natalidade, fortemente acompanhado com discurso da importância de se educar mulheres e meninas, bem como, inseri-las no mercado de trabalho. Ou seja, oferecer às crianças, e mulheres conteúdos mínimos que suprissem às necessidades elementares para o ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Esta lógica corresponde a um dos pressupostos básicos do neoliberalismo, que é o Estado mínimo, proporcionando uma formação mínima e, conseqüentemente, mão de obra barata para aumentar o capital.

Conforme mencionam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 56-58), na Carta de Jomtien, divulgada a partir da Conferência, tendo o Brasil como um signatário entre os países com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi exigido o desenvolvimento de ações ao longo da década para aquecer as políticas educacionais. Neste sentido, atribuiu-se a responsabilidade da educação básica não somente à escola, mas também à família, à comunidade e aos meios de comunicação,

com monitoramento de um fórum consultivo, coordenado pela UNESCO. O documento esboçou como prioridade a universalização da educação básica. No caso do Brasil, a educação básica compreende: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, porém, na prática restringiu-se apenas ao ensino fundamental. Em face disso, a expressão “Para Todos” ficou somente no papel para os demais níveis de ensino.

Na década de 1990, a prioridade do Estado foi o ensino fundamental, visto que os programas estavam condicionados à matrícula e frequência dos alunos na escola.

[...] assegurar o acesso e permanência na escola exemplificava pelos programas: “Acorda Brasil! Tá na hora de ir à escola”, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª série. A mais importante e eficaz, no entanto, para assegurar a permanência das crianças na escola é, na visão do MEC, a *Bolsa-Escola*, que concede um auxílio à família com crianças em idade escolar, cuja renda per capita seja inferior a um mínimo estipulado pelo programa. A bolsa está condicionada à matrícula e à frequência dos filhos, no ensino fundamental (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 88).

Em face da mudança de ideologia de Estado, com a reforma nos anos 1990, o país redefiniu suas responsabilidades no campo político, econômico, social, educacional e cultural; passou de Estado interventor para Estado regulador das políticas entregues ao setor privado, transferindo o poder de decisão para o mercado e organismos da sociedade civil. Neste sentido, apontam Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p. 94): “Apesar deste aparente antiestatismo, esta proposta de reforma defende a manutenção de um Estado forte para garantir as condições adequadas à expansão do mercado e ao alívio da pobreza dos ‘mais necessitados’”. Ou seja, cada vez mais vai se avolumando a situação de miséria, fome, pobreza e violência, em que a classe dominante cria mecanismos para obter lucros, massacrando a classe dominada.

Pode-se dizer que a universalização do ensino fundamental imprime a conformação da política educacional desse nível de ensino às novas exigências para a acumulação de capital, uma manobra da classe hegemônica para alcançar vantagens. A classe que se institui como dominante, por obter os meios de produção, utiliza-se de mecanismos que se dão pelo consenso, pela aceitação voluntária das classes dominadas. Neste movimento em conquistar o consenso, a classe dominante

abraça como gerais alguns interesses dos dominados, como maneira de apaziguar os conflitos (CURY, 1989, p. 88).

No ano de 1995, a Organização Mundial do Comercio (OMC¹⁴) determinou que o governo transfira aos empresários da educação a incumbência de gerenciar o ensino superior no Brasil. Nesse sentido, há uma redefinição das obrigações do estado, resultando na redução dos gastos públicos e expansão do ensino privado. A OMC, por entender que a educação seja vista como um serviço, cria modelos educacionais ajustados em exigências de habilidades e competências globalmente voltadas para os mercados emergentes. Para Morrow e Torres (2004, p. 35), a globalização influenciou a Educação de múltiplas formas:

O impacto de políticas de ajuste estrutural impostas por órgãos internacionais em países em desenvolvimento em nome da criação de uma economia global; a ascensão de universidades empresariais, em resposta a globalização; tentativas de reformas aos currículos primários e secundários e a formação de professores, em nome da globalização, enfatizando os imperativos da produção flexível que são exigidos pela competitividade internacional (MORROW; TORRES) 2004, p. 35).

Entende-se que uma sociedade capitalista competitiva pretende tornar a educação meramente um interesse social e o perigo maior, mais uma mercadoria, para aqueles mais favorecidos e os menos favorecidos surge uma adaptação, classificando os indivíduos como uma classe popular, mão de obra barata para atuar no mercado, se adaptando às condições de trabalho oferecidas e à classe mais favorecida, que controla o poder econômico, social e cultural. Para Standing (2014, p. 115), “Essa mercadorização da educação é uma doença social” do sistema globalizado e capitalista, reflete a luta de classes. O indivíduo tem que buscar seu lugar na sociedade de acordo com sua formação educacional, visando o modo de produção de lucros, sem importar com seu lado humanista.

¹⁴ A Organização Mundial do Comércio (OMC) iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1995 e desde então tem atuado como a principal instância para administrar o sistema multilateral de comércio. A organização tem por objetivo estabelecer um marco institucional comum para regular as relações comerciais entre os diversos Membros que a compõem, estabelecer um mecanismo de solução pacífica das controvérsias comerciais, tendo como base os acordos comerciais atualmente em vigor, e criar um ambiente que permita a negociação de novos acordos comerciais entre os Membros. Atualmente, a OMC conta com 160 Membros, sendo o Brasil um dos Membros fundadores. A sede da OMC está localizada em Genebra (Suíça) e as três línguas oficiais da organização são o inglês, o francês e o espanhol. Disponível em: <http://www.iuscomex.com.br/site/noticias/3787/a-organizacao-mundial-do-comercio>

Diante deste cenário, a mercadorização da educação é um processo que não se completa por inteiro, dadas as contradições e a natureza do trabalho excludente. Neste sentido, dentro de um sistema capitalista que age de forma desigual e excludente, o caminho é não se acomodar perante às políticas reducionistas, que trazem um formato rápido e de menor investimento para a formação profissional dos indivíduos. Mas, sim, buscar mudanças no campo da contradição orientadas pela concepção sócio-histórica, “que lhe imprimirá possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade (BOCK, 2001, p. 28).

Assim, a importância dada à educação está se tornando cada vez mais generalizada na sociedade brasileira e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento econômico, atualmente estimulado pelas políticas públicas educacionais. Segundo Sousa (2007, p. 264):

O discurso que enfatiza a urgência de se enfrentar e resolver o deteriorado quadro da realidade educacional brasileira, particularmente do ensino básico, é hoje, “unanimidade nacional”. Observa-se, no entanto, que os argumentos que tem sido utilizado, particularmente pelos responsáveis pela gestão das políticas educacionais, não são aqueles que se sustentam na luta pela educação, enquanto direito do cidadão e condição para a sua participação política e social, mas aqueles que têm enfatizado ser a educação condição para o desenvolvimento econômico e para inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos. Ou seja, a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico.

Desta forma, entende-se que a educação passa a ser tratada como um produto qualquer. Os programas educacionais seguem um modelo em que não se deseja obter conhecimentos para transformar a sociedade, tornar o ser pensante, crítico de sua condição para o desenvolvimento socioeconômico e político e, sim, se moldar um plano aparentemente, de modo que alguns indivíduos sobressaiam (uma minoria) para comandar uma maioria, que se satisfaz com mínimas garantias no contexto de uma sociedade. Onde está a Educação? E os projetos educacionais? Ignora-se a ética, a solidariedade e a emancipação, para obtenção do lucro e do poder; enfim, desumaniza-se o ser humano.

[...] o conhecimento ultrapassa a mera acumulação de informações. Precisa de síntese, da compreensão de conjunto, da descoberta das correlações e dos fundamentos. A educação não é só instrução, da mesma forma que a

sociedade não se esgota no mercado e a qualidade humana e social não se restringe à produtividade e à eficiência. O conhecimento deve ter um sentido de formação do espírito, não um mero valor de troca, como se fosse uma mercadoria. Valor não é preço (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 133).

Diante deste contexto, Neves (2002) expressa o significado da universalização do ensino básico, a partir dos anos de 1990, na política educacional brasileira. Para a autora, o direcionamento para a política educacional na educação da classe popular acompanha os mesmos ditames das políticas sociais, ou seja, “com a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p.169).

A focalização da política educacional na educação de massas responde de modo específico, os mesmos imperativos do conjunto das políticas sociais de **garantia de um mínimo necessário para reduzir a pobreza** e produzir os serviços que os setores privados não podem ou não querem produzir. Seria impossível universalizar a escolarização básica – requerida tanto pela difusão da automação flexível como pelo padrão de desenvolvimento neoliberal no Brasil – se parte considerável da população tivesse de pagar por essa educação, já que, devido à extrema concentração da riqueza de renda, torna-se inviável, para a grande parte da população, o pagamento de anuidades escolares (NEVES, 2002, p.108, grifos nossos).

No que se refere às políticas da reforma do ensino superior dos anos de 1990, as mesmas seguiram as orientações de organismos internacionais, as quais estão em consonância com as políticas de redefinição do papel do Estado brasileiro. Tais políticas privilegiam o privado, construindo um consenso em torno de um ideário de Estado mínimo para a manutenção de atividades sociais; para tanto, a educação é considerada imprescindível para as atividades do capital, isto é, para melhor produzir o capitalismo. Assim, a reforma se materializa numa perspectiva em que não há fronteira entre o público e o privado.

Os pontos aqui levantados dão conta, embora não exaustivamente, de demonstrar como a privatização da educação superior, nos anos de neoliberalismo no Brasil, vem contribuindo, sob diferentes aspectos, **com a tarefa histórica de redefinição das relações entre as duas esferas superestruturais**, ao mesmo tempo que contribui, também, para o estreitamento dos marcos da democracia já atingidas pelo processo de ocidentalização e para a consolidação da hegemonia da burguesia mundial, no espaço nacional, nesses anos iniciais de um novo século (NEVES, 2002, p. 114, grifos nossos).

Peroni (2003, p. 91) afirma que, na lógica da administração empresarial capitalista, a escola passa a ser vista como uma empresa, sob orientações e exigências impostas pelo Banco Mundial para que a política educacional brasileira aumente a eficiência em função do retorno de seus investimentos. Neste sentido, surge a imperiosa necessidade de criar mecanismos de avaliação das instituições de ensino.

É diante desse contexto que Peroni examina a política educacional brasileira, versando aos eixos que orientam essa política, ou melhor, a autonomia da escola e o financiamento sendo embutidos ao projeto de descentralização, como prevê no teor da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDBEN/9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual foi elaborada em circunstância para conformar-se às regras Banco Mundial. Neste contexto de disputa de interesses, a formulação da Lei também contemplou as propostas dos movimentos sociais e de entidades de educadores, a exemplo de incluir o princípio educacional da gestão democrática.

Ainda de acordo com Peroni (2003), a partir dos anos de 1998, os eixos da educação brasileira passam a ser os Parâmetros Curriculares Nacionais (servindo de mecanismo de controle da entrada de conteúdos e metodologia) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB¹⁵) (mecanismo como saída de resultados, controle de qualidade e o financiamento via FUNDEF¹⁶). Dessa maneira, os gastos eram direcionados para o ensino fundamental como estratégia de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, concomitantemente, instituíam-se os Parâmetros Curriculares e o Sistema Nacional de Avaliação, de certa forma um tipo de controle mantido pelo governo.

¹⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.

¹⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em: <http://mecsv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>

[...] A existência de parâmetros curriculares facilita a avaliação do ensino, a formação de professores em âmbito nacional e a produção de livros didáticos. É uma política de curto, médio e longo prazo, que se desenvolverá pelos quatro anos de governo, permitindo atingir nosso principal objetivo que é a qualidade do ensino. [...] Um dos grandes problemas que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), organismo do MEC, tem enfrentado é justamente a inexistência de um parâmetro curricular nacional. [...] Quando o SAEB define o conteúdo com que vai trabalhar para avaliar o ensino, ele esbarra na questão de que alguns Estados não o adotam ou então não aplicam determinado conteúdo da forma que o SAEB quer analisar. Agora nós vamos dar um parâmetro para os Estados (GERALDI, 1996, p. 132-133).

Percebe-se a contradição entre centralização/descentralização, ao mesmo tempo em que o Estado descentraliza suas responsabilidades, transferindo-as para os entes federados, centraliza o controle, e o Estado deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento dos projetos educacionais e sociais e passa a ser o regulador, controlador. Isto ocorre principalmente através da avaliação em larga escala e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁷.

Ao analisarmos os projetos de política educacional, contatamos que, por um lado, o governo federal, com essas reformas, vem-se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, mas por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino. Definir o que ser ensinado em todas as escolas do país e ter o controle por meio da avaliação institucional tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo [...] (PERONI, 2003, p. 178).

A partir do ano de 2003, durante o governo Lula, havia muitas expectativas de mudanças nas políticas públicas educacionais, decorrentes de discursos eleitoreiros. No entanto, foram mantidas as políticas públicas do governo anterior, submissas aos interesses do mercado. Neste sentido, comenta Oliveira (2002, p. 6), “O governo Lula ou ultrapassa a ‘era FHC’ ou estrará definitivamente classificado dentro dela e, futuramente historiadores e sociólogos reconhecerão um longo período de hegemonia

¹⁷ No Brasil, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os PCNs nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>

neoliberal que engloba FHC e seus sucessores por um tempo que, hoje não é previsível”.

De acordo Saviani (2016b, p. 9-10), não se constatou ruptura na política educacional na troca dos governos FHC e Lula.

Considerando-se os embates travados entre a comunidade dos educadores e o Governo FHC, cuja orientação de política educacional não contemplava as principais aspirações dos educadores; e levando-se em conta que o movimento dos educadores tendia a encontrar no Partido dos Trabalhadores (PT) um canal político natural de desaguadouro de suas reivindicações, configurava-se a expectativa de que a eventual chegada do PT ao poder federal abriria uma era para a educação no país. Finalmente, nas eleições de 2002 essa expectativa parecia estar prestes a se realizar [...] a posse de Lula e os primeiros movimentos de seu governo foram deixando clara a frustração daquela expectativa. Em suas linhas gerais e no que se refere às questões de fundo, a orientação política do governo anterior foi mantida. Portanto, não constatou ruptura também na política educacional (SAVIANI, 2016b, p. 9-10).

Segundo Saviani (2016, p. 20), em relação ao ensino superior, não houve grandes mudanças em relação ao governo FHC, ou seja, a influência neoliberal na educação superior pode ser constatada nas parcerias público/privado, implementadas pelo governo FHC, dando continuidade no governo Lula, como por exemplo o PROUNI¹⁸ e posteriormente o REUNI¹⁹ e outras formas de financiamento, acelerando o processo de privatização neste nível de ensino.

Genro (2004, p.196) assevera que “Este governo é o velho travestido de novo”, a reforma universitária no governo Lula contradiz os compromissos assumidos com a sociedade, que ficou somente na promessa, a qual se referia como uma reforma educacional democrática.

Saviani (2016a, p.29) destaca que, na educação básica, houve mudanças positivas no âmbito do financiamento:

[...] ocorridas nessa década de vigência do PNE entre as quais podemos destacar, no âmbito do financiamento, a aprovação, em dezembro de 2006, do Fundeb em substituição do Fundef, que ampliou o raio de ação do Fundo a toda a educação básica [...] (SAVIANI, 2016a, p. 29).

¹⁸ PROUNI é o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>

¹⁹ REUNI - A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>.

Com esta iniciativa, o governo Lula fechou seu primeiro mandato com a provação do FUNDEB²⁰, em 29 de dezembro de 2006, sendo para a educação básica uma grande conquista.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.115), foram apresentados alguns apontamentos entre a inserção e os mecanismos das reformas das políticas educacionais no Brasil, na década de 1990. Pode-se dizer que as reformas educacionais nesta década vieram de um jeito engambelador, atraindo a população através da mídia, utilizando-se intelectuais e formadores de opinião pública para inculcar de modo camuflado a efetivação do ideário neoliberal na educação.

A trajetória histórica das políticas públicas no Brasil está repleta de vários momentos de mudanças, conflitos, conquistas e retrocessos, oriundos de reflexos das políticas neoliberais. Compreender todo esse processo de lutas por uma educação pública e de qualidade nos dias atuais não se restringe a apenas problematizar. Neste sentido:

Certamente, a educação terá de enfrentar o desafio de mudanças se quiser sobreviver e, para tanto, deverá rever o significado social do trabalho escolar na época atual [...]. Essas mudanças devem considerar os diferentes tipos de demandas e expectativas colocadas para a educação: de um lado, atender às modernas exigências econômicas e sócias decorrentes da expansão do mercado e da globalização, de outro, possibilitar a reconstrução de culturas nacionais e locais, preparando os jovens para uma participação efetiva no social. Em outras palavras, a educação terá de orientar-se para a formação de pessoas conscientes e críticas, que participam ativamente do social; portanto, pessoas capazes de definir as próprias necessidades de aprendizagem e conhecimento (ALONSO, 2003, p. 28-29).

Nessa mudança, não se trata de atenção às pretensões do mercado que busca na escola, na educação, o atendimento e a conservação da hegemonia, do econômico sobre o social. À qualidade total do mercado, contrapõe-se a qualidade social da escola pública.

²⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/funde>

Essa mudança poderá contar com as contribuições da avaliação institucional, um dos muitos esforços requeridos, para tanto, necessário um “olhar da escola para o dentro da própria escola, com o objetivo de provocar mudanças em busca de melhorias na totalidade de suas ações educacionais e de administração, considerando seu papel social no contexto político e econômico em que está inserida (BETINI, 2009, p. 69)

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - DESDOBRAMENTOS LEGAIS

Por sua complexidade, a avaliação é compreendida como um fenômeno social e, por abarcar várias dimensões, não deve ser vista somente a unidade pedagógica do processo ensino aprendizagem. Ela ultrapassa a sala de aula, a escola influencia a sociedade como um todo, tanto na ordem política quanto na economia, interferindo na vida social de uma nação, situando-se numa dimensão de poder e de regulação.

A avaliação é um patrimônio da escola: isso é verdade, somente para um tipo de prática que marca as agendas de professores e alunos, impregna o cotidiano e delimita o calendário das instituições educativas. Efetivamente, a avaliação ultrapassa os muros das salas de aula, se instaura também e decisivamente no centro do poder e espalha seus efeitos para toda a sociedade. [...] Chega a ser uma questão de Estado, tamanha é sua centralidade das reformas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14).

No Brasil, as políticas oficiais de avaliação educacional estão, quase sempre, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio; portanto, há um maior controle da produtividade e da eficiência, de modo que a escola pública é assolada, explorada, para que os empresários da educação se expandam no âmbito do mercado. Entretanto, como o próprio texto acima menciona, a avaliação é um processo complexo e contraditório. Neste sentido, reflete no movimento de educadores, comentado anteriormente, que, durante a tramitação até a promulgação LDBEN 9.394/1996, permeava o contraditório e perverso período da história brasileira. Ainda assim, muitas reivindicações foram conquistadas em favor do ensino público, ao passo que muitas destas conquistas foram desvirtuadas e vinculadas aos interesses dominantes.

Neste contexto, é notória a ênfase dada aos resultados da avaliação, isso se evidencia mediante as reformas educativas, como se observa na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996, que assegura a avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a melhoria e qualidade do ensino, cabendo à União essa incumbência:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VI – assegurar processo nacional de avaliação de 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;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; [...] (BRASIL, 1996).

Estas mudanças na política educacional não se sustentam apenas em elementos locais, mas se articulam ao contexto internacional, face à interferência dos agentes financiadores destas mudanças. A Declaração Mundial Educação para Todos, resultante da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, determina como prioridade da década o ensino fundamental e exigiu a melhoria da qualidade da educação, relacionando-a com a implementação de sistemas de avaliação do desempenho dos alunos.

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma... Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1998).

Neste prisma, é visível a ênfase dada aos sistemas avaliativos no Brasil, sendo colocado no centro das políticas educacionais, conforme análises e críticas de Barreiros (2003, p.6): “Padrões pré-determinados por agentes internacionais, tais como o Banco Mundial, em detrimento das necessidades apontadas pelos agentes do próprio sistema de ensino brasileiro”.

Essa centralidade reforça a imperiosa necessidade da fixação de um currículo nacional, ou seja, estabelecer conteúdos mínimos. Em 1996, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que de certo modo servem como instrumento de controle de entrada dos conteúdos para, posteriormente, medirem o desempenho dos alunos no sistema de avaliação institucional que operacionaliza a saída dos resultados (PERONI, 2003, p. 178). Retratando a função real do “Estado Avaliador”, faz com que a educação tenha um caráter de eficiência e de exercício das

ideologias do sistema, produzindo resultados que se incorporem às exigências do empresariado da educação.

Diante desse contexto, o que chama a atenção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) é o expressivo número de alíneas no inciso V, artigo 24, que facilitam a aprovação dos alunos, em outras palavras, mecanismos regulamentados em Lei, tais como: aceleração e avanço dos estudos, direcionando a promoção do educando. Pode-se apontar ainda o cuidado do Estado para não elevar os índices de reprovação, não se preocupando em garantir uma educação de qualidade. A qualidade praticada pela escola precisa ser diferenciada da qualidade do mercado.

Neste caso, retoma-se o que foi citado anteriormente sobre os alarmantes índices de evasão e reprovação escolar, que preocupavam os educadores na luta por uma escola pública de qualidade. Foi diante deste cenário e o clamor desse movimento de educadores que as alíneas: “b”, “c” e “e” foram contempladas na LDBEN/ 9.394/1996, assegurando aos alunos de baixo rendimento escolar a oportunidade de melhorar seu desempenho acadêmico.

Destacam-se:

- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Contudo, estas alíneas de certa forma acabam beneficiando também os indicadores das avaliações externas. Se, por um lado, os educadores lutavam em prol dos alunos com baixo rendimento escolar, por outro, havia a preocupação do Estado em reduzir os índices de reprovação e evasão em função de melhor os resultados do sistema avaliativo brasileiro. Olhando por este prisma, segundo Dias Sobrinho (1995, p. 34), ao se transformar o aluno em apenas em um produto, levando-se em consideração apenas os resultados, deixa-se de buscar a qualidade social da escola pública. A qualidade é aquela que forma, prepara e desenvolve o ser humano, para que este tenha condições de viver e participar da vida em sociedade.

Reportando-se ao Plano Nacional de Educação, vigência 2001-2010, sancionado pelo Governo FHC, aprovado pelo Congresso Nacional, dá-se origem à

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. No artigo 4º, configura-se a função do Estado regulador.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p.01).

Dentre as prioridades estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001-2010), ressalta-se a universalização do ensino fundamental e, no que se refere à avaliação, regularizar o fluxo escolar, reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 24-27).

Diante do exposto, percebe-se uma inquietação do Estado no controle das avaliações, isso fica evidente face às estratégias para reduzir a evasão, reprovação e correção do fluxo escolar. São mecanismos criados pelo Estado como forma de controle e, conseqüentemente, de se elevar a qualidade das estatísticas educacionais.

A qualidade social é uma meta essencial para a escola pública. Ou seja, a qualidade que a escola pública deve alcançar necessita ser comum para todos os educandos sem distinção. Não se pode pensar em qualidade tratando os alunos de forma desigual, todos têm os mesmos direitos em aprender e de se desenvolver, não apenas ser ajustado para outro nível para contentar um sistema.

A escola democrática, dos filhos das classes populares, não pode aceitar que uma criança acumule fracassos escolares, que não se desenvolva, que não aprenda, que não se alfabetize sem questionar o seu próprio trabalho. Se a tarefa dos professores é assumir que *“a escola para todos”*, e que todos tenham sucesso em seu interior, principalmente os filhos das classes populares; e se a bandeira política é *“escola para todos”*; dentro da escola essa questão é assim colocada não é suficiente, tem que ser educação para *“cada uma das crianças”* que entra na escola, para se atender o grupo social e as individualidades, atendendo assim a sua condição humana (BETINI, 2004, p. 251, grifos da autora).

No Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.13.005, de 25 de julho de 2014, com vigência para dez anos, observa-se o destaque que é dado ao sistema de Avaliação e ao IDEB²¹. Há ênfase especialmente na meta 7, que deixa

²¹ O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de

claro que a qualidade da educação básica está vinculada ao IDEB, a qual visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014). Assim sendo, o grande definidor da qualidade da educação é o IDEB, ou seja, o IDEB é mais um instrumento regulatório do Estado que busca evidenciar os sucessos e fracassos escolares por meio das avaliações padronizadas. No entanto, esses dados não são suficientes para animar os reformadores da educação, e a mídia opera de forma perversa, passando tais índices para a sociedade, o que ocasiona uma disputa entre escolas e municípios. Portanto, é intencional, por parte do Estado, a divulgação dos dados via mídia, pressionando, deste modo, as escolas a melhorar seus índices no IDEB.

Vale destacar que, dentre as reformas estabelecidas pelo neoliberalismo na Educação, está o IDEB, inspirado do programa *Nenhuma Criança Fica para Trás*²², do presidente George Walker Bush, instituído nos Estados Unidos na primeira década do século XXI, que “mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando-os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escola. A ascensão ou queda dos escores em leitura se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas” (RAVITCH, 2011, p. 31).

Para Freitas (2007a), o IDEB necessitaria ser utilizado como uma avaliação diagnóstica e não para ranquear as escolas públicas, provocar a competição e cobrar melhores resultados. Neste sentido, o autor adverte:

A estratégia de relacionamento com os municípios é gerencial, estabelecendo uma relação direta com governadores e prefeitos. Segundo Amaury Patrick Gremaud, diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP: “O objetivo é usar o sistema de avaliação para prestar conta à sociedade, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de um modo geral em busca da melhoria da qualidade de ensino”²³ (FREITAS, 2007a, p. 967, grifos do autor).

As escolas necessitam de um sistema avaliativo que tenha como finalidade ajudá-las a melhorar seu ensino. Neste sentido, o sistema de avaliação de professores e alunos precisaria ser mais amplo que simples medidas de desempenho em testes

rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

²² No Child Left Behind, em inglês. (N.doT.)

²³ Seminário realizado em Salvador, em julho de 2007.

padronizados, incluindo o poder público, ao mesmo tempo responsável pela capacidade das escolas em oferecer um bom ensino.

No que se refere à avaliação institucional, está prevista nas estratégias: 7.3 a constituição de um conjunto de indicadores para a avaliação institucional, e 7.4 estimular a autoavaliação de escolas por meio de instrumento avaliativo para este fim.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/9394/96 também se estabelecem diretrizes e normas para sua efetivação. Dentre elas, podem-se destacar os artigos 12, 14 e 15, que referenciam a ação democrática como uma das premissas da participação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Compreende-se que o exercício da autonomia da escola, como expressão da democratização dos processos de delimitação das normas que norteiam a natureza democrática, ocorre tanto dentro da instituição escolar como na sua relação com as instâncias superiores do sistema de ensino. Neste sentido, autonomia é integrante de modelos estratégicos de gestão adaptados pelo Estado, que traduz o interesse efêmero e contraditório da coletividade, distanciando-se, assim, entre o enunciado e o praticado no ambiente escolar.

A autonomia é uma práxis que se desenvolve por meio do diálogo entre os participantes envolvidos no contexto escolar. No entanto, esse afastamento causa a aceitação de uma conduta passiva, que restringe a autonomia como uma concessão do Estado. Assim, “o que está em causa não é ‘conceder’ maior ou menor autonomia às escolas, mas sim reconhecer a autonomia como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos” (BARROSO, 2003, p. 21).

O exercício da autonomia como valor essencial da escola precisa estar voltado, principalmente, para a função máxima da instituição escolar, que é o processo de ensino-aprendizagem e a formação da cidadania. Desta maneira, a autonomia estabelece e é estabelecida como prática político-pedagógica, cuja essência é o próprio fortalecimento da escola e sua inserção crítica na sociedade.

Neste contexto, a relevância e a utilidade social da autoavaliação institucional partem da compreensão da escola tendo como referência a sociedade. Desta forma, tem como papel fundamental a transformação social, não seguindo a lógica do mercado, da acumulação do capital, do bem individual.

A ideia principal a ser destacada é que a avaliação, como um processo social, tem uma grande potencialidade, de socialização e, portanto, de formação de sujeitos sociais ou de cidadãos. Por isso, deve fazer parte essencial dos processos gerais de formação que uma instituição organiza. A avaliação assim se constitui também em mais um espaço de crítica e um processo de formação que se inclui dimensões técnico-científicas e principalmente, ético-políticas. Muito mais que medir, constatar, verificar, checar, a avaliação deverá, coletivamente, interrogar e construir respostas, ainda que não definitivas. Poderíamos, então, considerar a avaliação não como um simples programa [...], mas como estratégia, que projeta valores e age tendo em conta as interferências e as modificações que ocorrem por força das ações (DIAS SOBRINHO, 2005a, p. 34-35).

Para Saviani (2016b, p. 345), o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) reforça a lógica do mercado, principalmente a meta 7, que se refere à avaliação, com 36 estratégias. Observa-se a ênfase dada às avaliações em larga escala, relacionando-as com a qualidade do ensino, modelos-padrões de testes que levam a sociedade a uma disputa, onde o materialismo do capital é que comanda, reforçando as avaliações como premiações, não obstante a realidade não atender a necessidade da aprendizagem do aluno.

A preocupação não é a qualidade, e, sim, a quantidade, percentuais e números, em que a entidade escolar mecaniza o indivíduo apenas para aquele momento, não importa, portanto, se o indivíduo está adquirindo conhecimento ou está simplesmente instruído. Nesse contexto, a educação necessita comprometer-se com seus educandos, não os ver simplesmente como uma clientela; da mesma forma, as avaliações externas devem ser vistas para repensar as reais necessidades dos alunos e não como um instrumento meramente de comparação, exclusão e regulação do sistema capitalista.

[...] ações a serem implementadas pelo Plano Nacional de Educação a ênfase na busca de resultados conforme uma noção de qualidade aferida por testes padronizados aplicados em larga escala. Isso fica evidente no destaque que se deu à meta sete, com 36 estratégias, exatamente a meta que trata da avaliação por parâmetros nacionais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA) como referências para a provinha Brasil, prova Brasil, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que vêm regendo a prática pedagógica de todas as escolas do país. [...] Nas condições atuais, em que a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo em geral e, consequentemente, também as políticas sociais, dando origem a “abordagens neoliberal das políticas públicas” (SAVIANI, 2016b, p. 345, grifos do autor).

A política neoliberal instalada no Brasil é fundamentada no Estado mínimo, colocando a avaliação em um patamar de regulação através das avaliações em larga escala, preocupando-se somente com os resultados.

As avaliações em larga escala iniciaram no Brasil na década de 1980, “quando o Ministério da Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, movido pelo incentivo proveniente das agências financiadoras transnacionais” (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p.01). Todavia, foi em meados da década de 1990, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que houve a centralização no Estado, das políticas públicas educacionais e, por conseqüência, a centralização da organização, coordenação e aplicações das avaliações em larga escala.

No âmbito da educação básica, têm-se como referência os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado desde 1990. Em 2005, através da Portaria MEC nº 931/2005, o SAEB foi reestruturado, passando a ter dois mecanismos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB²⁴) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC²⁵), mais conhecida como Prova Brasil. Em 2013, o SAEB também incorporou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA²⁶), através da Portaria MEC nº 482/2013.

²⁴ A Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil / Anresc e é aplicado com a mesma periodicidade. Diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil, e que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. Essa avaliação amostral, em conjunto com a realizada de forma censitária pela Anresc, permite manter as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados das etapas e dependências administrativas avaliadas exclusivamente pela Aneb são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-aneb>.

²⁵ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>.

²⁶ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos

A aplicação da Prova Brasil/ANRESC é de caráter censitário às escolas públicas, realizada a cada dois anos, e avalia habilidades em língua portuguesa (com foco na leitura) e matemática (com foco na resolução de problemas).

Diante disso, questiona-se como analisar a real situação do ensino brasileiro em sua totalidade com base em apenas duas disciplinas, desconsiderando também a realidade e as particularidades de cada escola, sem fazer uma relação entre os dados qualitativos e quantitativos. Neste sentido, as escolas podem ser induzidas a concentrar seus esforços em trabalhar, ou seja, instruir seus alunos somente para a leitura e resolução de cálculos para realização das avaliações. Desta maneira, como ficam as demais disciplinas igualmente importantes para a formação e inclusão do aluno no contexto social? A importância dada é na instrução e não no conhecimento.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.108), as competências avaliadas pelo Ministério de Educação (MEC) são aquelas indicadas e desejadas pelos empresários. “Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Os indicadores produzidos a partir da Prova Brasil servem como instrumentos de acompanhamento e monitoramento da educação brasileira por meio das escolas, municípios e da sociedade civil. Os resultados da Prova Brasil são utilizados, juntamente com as taxas de aprovação (indicador educacional importante para aferir o fluxo escolar, obtido a partir do Censo Escolar), no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento utilizado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como “termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil” (BRASIL, 2011, p. 4).

No que se refere aos resultados do IDEB, há uma corrida desenfreada para galgar o topo do ranking. Nas escolas, priorizam-se conteúdos que são contemplados nas avaliações para melhorar o IDEB. Neste sentido, os alunos são lesados em seus direitos e impedidos de obter conhecimentos das demais disciplinas que compõem o currículo escolar. Sobre esse assunto, o professor e pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2014), da Unicamp, denunciou, em seu site, práticas adotadas por redes de ensino, aqui explicitadas:

forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>

[...] na corrida pelo melhor IDEB, estão pressionando seus professores a deixarem de dar o conteúdo de outras disciplinas que não sejam português e matemática e usar o tempo para fazer recuperação ou treinar seus estudantes em simulados de português e matemática. A ordem é direta, em alguns casos, dada por coordenadores pedagógicos aos professores. Em uma delas, a nota que o aluno tira em português e matemática vale também para as demais disciplinas omitidas, e é simplesmente repetida (FREITAS, 2014).

Diante do exposto, percebe-se que a Prova Brasil e o IDEB são alvos de discussões e polêmicas quanto às suas fragilidades. Os resultados classificatórios são amplamente divulgados pela mídia, que colabora com os rankings entre municípios e escolas. Os pais dos alunos buscam escolas onde o IDEB é melhor, as escolas são etiquetadas como se fosse um produto, indicando: melhores notas, melhores IDEB igual a melhores alunos.

A gestão da escola, professores, enfim, todos os funcionários das escolas tornam-se reféns dos resultados do IDEB, apontados como únicos culpados pelos baixos índices, sendo expostos publicamente. Devido às pressões que sofrem por parte das secretarias estaduais e municipais, bem como da população em geral, acabam legitimando esse modelo de avaliação. Não há preocupação com uma educação emancipatória visando transformar o ser humano em um ser crítico, “fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 2000, p. 61). Infelizmente, a escola é vista apenas pelos resultados apresentados.

Em relação ao IDEB, chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas [...] (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1160).

Desta forma, a escola acaba perdendo sua autonomia e seu papel social, gerando uma desresponsabilização sobre o real compromisso da educação. Em outras palavras, para satisfazer as exigências de um ideário presente nas políticas educacionais, o aluno é prejudicado em seus direitos, previstos na Constituição Federal de 1988, artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno

desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Diante disso, pergunta-se: é possível ofertar uma educação de qualidade para os educandos se a escola não estiver fundamentada em princípios democráticos, numa perspectiva transformadora da escola e da sociedade, com políticas públicas educacionais voltadas aos interesses da população?

Para tanto, a autoavaliação institucional é uma possibilidade de controle da avaliação regulatória externa, com a força do coletivo escolar participando dos interesses da escola. Os gestores, professores, alunos, pais, enfim, todos os segmentos do contexto escolar não podem paralisar-se diante de tais índices, mas investigar e conectar estes dados aos resultados avaliativos internos em proveito da melhoria da instituição de ensino.

[...] sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados. Esse percurso é perigoso, pois acaba trazendo um movimento de responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1160).

As avaliações em larga escala necessitam ser vistas nas instituições escolares como um instrumento que contribua para melhorar o ensino e não simplesmente como uma ferramenta de disputa, em que escolas e municípios reúnem esforços para subir no “topo do ranking”, mostrando apenas números.

Enfim, na atual conjuntura das políticas públicas educacionais, a avaliação sistêmica tornou-se instrumento de comparação entre o local e o global, desconsiderando as diferenças regionais e as necessidades e peculiaridades estruturais e pedagógicas de cada realidade escolar. Ou seja, as avaliações em larga escala, ao mesmo tempo que revelam dados por meio testes padrões, desconsideram as desigualdades que elas mesmas produzem na formulação dos resultados. Destarte, torna-se impossível identificar as reais fragilidades e avanços da educação brasileira, desconsiderando informações importantes.

Ainda sobre as avaliações em larga escala, no ano de 2000 o Brasil passou a participar da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e

desde o início de sua participação ficou nas últimas colocações (PISA,²⁷ 2012). Diante deste quadro, a função do IDEB é elevar os índices da educação brasileira em relação aos parâmetros internacionais. Em conjunto com o IDEB, foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. O plano criado pelo Governo Federal tem por objetivo um trabalho junto aos estados e municípios, buscando atender as reivindicações do Movimento Todos pela Educação, que possui 28 metas para melhorar a qualidade da educação. Neste sentido, o IDEB se destaca como mecanismo de aferição do cumprimento e desenvolvimento desses objetivos.

Foi neste contexto que o modelo de avaliação criado pelo MEC, a então chamada Prova Brasil, passou a ser utilizado pelos municípios e estados, os quais foram induzidos a adequar-se aos mesmos moldes, para que os resultados do IDEB impactassem na gestão das secretarias de educação.

As pesquisas de Barbacovi, Calderano e Pereira (2013), reunidas em um livro com o intuito de explicar as fragilidades e discussões em torno do IDEB, demonstram uma determinada passagem, específica de uma pesquisa retratada na obra, que evidencia a dimensão de como a instituição de ensino acaba refém do índice, atuando como uma fábrica de bater metas:

[...] pressiona, pressiona, pressiona [...]. A gente sabe que é uma questão política, a gente compreende, mas daí a chegar na nossa realidade para a gente passar aquilo para o aluno num tempo determinado e cumprir aquela meta. [...] Isso deixa a gente assim. E outra coisa, é como se fosse uma ameaça para nós, principalmente o terceiro ano, porque daí depende a matrícula do primeiro ano, do ano que vem (BARBACOVI; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p. 137).

Conforme a citação, cabe ressaltar que não se discute negar o direito e o dever do Estado em acompanhar o sistema de ensino do país; o que se discute é a maneira de como isso vem ocorrendo; afinal, a escola tornou-se refém do sistema avaliativo. Desconsidera-se a cultura da escola, ao contrário, introduzem-se práticas autoritárias de avaliação, organizadas e elaboradas “de cima para baixo” e que podem

²⁷ O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>.

ocultar a realidade das mesmas nos resultados das avaliações em larga escala, e por conseqüência, o sentido das práticas educativas já existentes na escola.

A implementação da avaliação em larga escala foi imposta de forma imperial e autoritária e constitui-se num indicador da presença dos princípios neoliberais no campo educacional, sob as orientações do Banco Mundial. A expansão desse modelo avaliativo teve início no Brasil, na década de 1980, sob a influência de outros países, sendo acentuada na década de 1990.

Pode-se dizer que a educação brasileira necessita muito mais testes padronizados. Desta forma, Nunes (2014) demonstra no texto a seguir que é fundamental dar tratamento mais sistemático, criterioso e reflexivo aos conceitos e categorias avaliativas e pedagógicas, para isso é preciso:

[...] fundamentar e orientar a adoção de uma prática de avaliação guiada por uma ótica educativa menos autoritária e coercitiva e movida sob uma moldura cultural mais plural e abrangente, recusando as formas escolares e os modelos educacionais exclusivistas e elitizados, associados aos interesses de poucos e seletos grupos sociais e econômicos. Esse importante conjunto de teorias e proposições avaliativas, assim compreendo, demarca e fundamenta uma concepção ampliada de avaliação (NUNES, 2014, p.8).

Contrariamente à compreensão definida e fundamentada por Nunes (2014) no tocante à concepção de avaliação, as avaliações sistêmicas possuem caráter prático, cuja finalidade é a orientação do mercado, na qual a qualidade se equipara à eficiência e à produtividade. Os resultados são apresentados de maneira desconectada de cada realidade educacional e pouco contribuem para melhorar os processos pedagógicos e a aprendizagem dos alunos. A predominância dos conteúdos quantitativistas, fragmentados e embasados na memorização não despertam para a reflexão e a criticidade, ou seja, levam a um sistema avaliativo perverso construído verticalmente, com vistas ao controle social e educativo.

Desse modo, a configuração dessa "lógica" escolar atinge e afeta as tarefas destinadas à confecção e à aplicação dos critérios e ferramental avaliativos, plasmando-se em medidas que objetivam o controle disciplinar, social e educativo, e a preservação do status quo. Assim, são exemplos usuais e corriqueiros desse quadro: o atrelamento das atividades de avaliação ao "rendimento" do aluno nas provas e exames; a sua subordinação aos esquemas de classificação e atribuição de notas e outras formas assemelhadas; o predomínio dos conteúdos de memória, que pouco exigem reflexão e perspectiva crítica; e, ainda, o tratamento quantitativista, estanque, descontínuo e desvinculado dos processos pedagógicos efetivos, os quais são simplificados e, até mesmo, secundarizados (NUNES, 2014, p. 219).

Diante este contexto, é dever do Estado ofertar uma educação social, formativa, possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano, seguindo os princípios de respeito, tolerância, igualdade, para que ele busque e lute por uma sociedade mais justa e igualitária, cumprindo, desta forma, o compromisso social da escola, pautado na ética das relações democráticas, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Esses direitos estão esculpidos na Constituição Federal de 1988, no art. 206 (BRASIL, 1988), que contempla os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado e estabelece a garantia do direito à educação, não só do acesso e permanência, mas também a garantia de padrão de qualidade. E a LDBEN/ nº9394/96, art. 24, inciso V, estabelece os critérios para verificação da avaliação (BRASIL, 1997). Para Hoffmann (1999), “A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento” (HOFFMANN, 1999, p. 17).

A autoavaliação institucional se apresenta como uma possibilidade de controle das avaliações externas, podendo ser utilizada no interior da escola em seu benefício, integrando as demais dimensões de avaliações e não tornando-se refém delas. No entanto, o que se vê é uma “estruturação e consolidação de [...] política referente a processos externos de avaliação em larga escala no Brasil, o qual passa de um nível de diagnóstico, para o de significados pautados pelo pragmatismo e operacionalização” (WERLE, 2011, s/p). Para a autora, a partir de 2005 reforçou-se a legitimação de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento entre escolas, e a divulgação dos dados avaliativos para a sociedade ocasionou a supervalorização dos resultados, instigando a comparação e, conseqüentemente, forçando as instituições escolares a elevarem os índices, estratégia utilizada para qualificar a educação. Neste sentido,

Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas a resultados (WERLE, 2011, p. 790).

Por sua vez, a origem do Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras (PAIUB²⁸) deu-se em 1993 e, conforme Dias Sobrinho (2002, p. 52), o modelo da avaliação não visava somente produto, mas a atenção se voltava para os processos e contextos específicos de cada instituição.

[...] Trata-se, portanto, de atentar para os processos e contextos, não somente para os produtos, de compreender as relações e não meramente aspectos fragmentados e desarticulados de uma visão de conjunto. Tem como horizonte heurístico a globalidade, a visão integrada. Utiliza metodologias qualitativas ao lado de quantitativas. É uma construção coletiva, participativa e negociada, motivada sempre por uma ética social uma intencionalidade vigorosamente educativa (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 52).

O PAIUB é um bom exemplo de processo positivo e mais democrático, provavelmente por isso foi ignorado e descontinuado, ou, em outras palavras, o PAIUB como modelo positivo e como respiradouro democrático na área da avaliação, voltado para a realidade de cada instituição, foi substituído em 1996 pelo Exame Nacional de Cursos, sendo consolidado com a promulgação da Nova LDBEN/ 9.394/96.

Segundo Saviani (2016b, p. 12-13), o Exame Nacional de Cursos “ficou conhecido por meio da imprensa pelo nome de provão [...] seu objetivo principal passa a ser, em lugar de preparar bem os seus alunos para o exercício da profissão para o qual estão sendo formados, prepará-los para terem êxito no “provão””.

De acordo com Cunha:

[...] a principal oposição ao Provão proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente ao setor público. Por distintas razões, os estudantes das instituições públicas de ensino superior igualmente a rejeitam. Para eles, a avaliação individual tem sido considerada um procedimento intrinsecamente condenável. Os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados (CUNHA, 2003, p.8).

Alvo de muitas críticas, em função de seus procedimentos, o Provão foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Conforme Betini (2009), o

²⁸ Programa instituído em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação – com posterior checagem pelos técnicos do MEC – que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição. A ideia do PAIUB é servir a um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade, constituindo-se em uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Dessa forma, o PAIUB estabelece três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/paiub-programa-de-avaliacao-institucional/>

SINAES²⁹ é um instrumento que visa à eficiência e a produtividade da universidade brasileira, logo voltada à lógica do mercado.

[...] o SINAES é um modelo que vem de cima para baixo, com o intuito de regular o ensino superior no Brasil e como forma de prestação de contas à sociedade sobre a qualidade da educação superior no país. Não obstante os procedimentos de cunho democrático e participativo, os objetivos se igualam aos modelos ou formatos que o precederam, ou seja, a centralização do controle ideológico da educação superior, por meio de uma “pedagogia de resultados” com ênfase na eficiência e na produtividade da universidade brasileira voltadas para a lógica do mercado. O PDE, do qual faz parte o ensino superior, nos credencia a acreditar que essa será a linha operacional do SINAES [...] (BETINI, 2009, p.61).

A avaliação não se limita apenas ao plano de dentro da escola, é constituída ideologicamente e está presente em várias circunstâncias, ou seja, o Estado a emprega como um mecanismo de regulação do seu sistema de ensino, controlando conteúdos e resultados do processo de ensino e da aprendizagem, por isso é considerada “pluri-referencial” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15). A avaliação é fenômeno social, dinâmico, sendo indispensável para políticas sociais, econômicas, tecnológicas, entretanto, está sempre voltada a uma relação de dominação ideológica, historicamente constituída.

2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DIRETRIZES LEGAIS PARA A AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Na educação, um dos campos mais debatidos na contemporaneidade é a avaliação educacional. A crescente centralidade que vem sendo conferida ao sistema avaliativo na legislação, nas políticas educacionais brasileiras e no dia a dia das escolas, assim como é expressiva também o aumento de pesquisas e estudos nesta área, em função de a avaliação ser vista como um mecanismo de regulação do sistema educacional no Brasil.

Compreender o movimento da avaliação no campo educacional permite refletir com maior profundidade sobre a forma que ela vem apresentando atualmente, principalmente a ênfase dada aos testes padronizados como regulação e indução das

²⁹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>

práticas pedagógicas e avaliativas no interior das escolas. A avaliação faz parte da prática pedagógica, portanto, reflete no papel desempenhado pela instituição de ensino, revelando valores referentes à educação.

Conforme Sousa (2003, p. 178),

Se tradicionalmente o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem, hoje observamos propostas e práticas que, para além da avaliação do aluno, voltam-se para a avaliação do desempenho docente, avaliação de curso, avaliação institucional, avaliação do sistema educacional.

Foi neste contexto que surgiu a avaliação institucional. Freitas (2017) ressalta os três níveis da avaliação educacional: “avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS, 2017, p. 13). Esses níveis de avaliação precisam estar organizados de forma que se relacionem e se complementem.

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino (FREITAS et al., 2017, p. 13).

Isto posto, as modalidades de avaliação (aprendizagem, larga escala e autoavaliação institucional) não são isoladas, é necessário que se relacionem,

[...] a fim de obterem legitimidade técnica e política (critérios construídos coletivamente – Projeto Político Pedagógico-PPP/Currículo), para integrarem as dimensões da realidade avaliada e alcançarem os objetivos propostos a cada uma delas (SANTA CATARINA, 2014, p. 8).

2.3.1 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, parte integrante das dimensões da prática avaliativa, está diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, tem como oposição dialética a avaliação em larga escala e a institucional, haja vista que “Se não

situarmos a avaliação no interior das demais categorias deste processo, ela tenderá sempre a ser considerada de forma isolada, como atividade de final de processo” (FREITAS, 2017, p. 16).

Provavelmente, por essa cultura estar instituída historicamente sobre a concepção de que a avaliação é um processo à parte, tem-se recusado seu caráter processual, considerando-se somente os valores numéricos. Todavia, trata-se de um aparente isolamento, o que vem a ser, na verdade, a sobreposição de uma sobre a outra – avaliação e aprendizagem –, indicando a natureza selecionadora da ação escolar, não se tratando de isolamento ou separação entre as mesmas.

Neste contexto, diversas concepções de avaliação da aprendizagem influenciam no processo pedagógico, cada qual moldando um ideário de educação e de concepção de sociedade. Várias também são as denominações de avaliação referenciadas pelos autores, no entanto, cada uma delas possui suas particularidades, sendo necessário atentar-se para quais finalidades estas concepções representam.

A avaliação da aprendizagem entendida como um fenômeno humano necessita estar comprometida com o sucesso do educando, com seu o desenvolvimento integral, ou seja, com o desenvolvimento de todas as suas possibilidades. A avaliação compreendida como um processo permite perceber as reais necessidades dos alunos, contribuindo para sua superação e, conseqüentemente, para sua formação.

[...] a avaliação é algo inerente à própria prática humana, na atividade educativa ela ganha relevância especial, porque é aí que se consubstanciam as potencialidades de atualização histórico-cultural do ser humano, pela qual se forjam as personalidades dos indivíduos, dando condições para sua atuação cada vez mais efetiva como sujeitos (PARO, 2003, p.38).

Neste sentido, a escola, como parte e a serviço da sociedade, precisa refletir sobre sua prática pedagógica, inclusa em um processo histórico-cultural. Nesse processo, está inserido o aluno que almeja formar-se e as condições para a sua formação. Desta maneira, avaliação está intimamente ligada como instrumento da aprendizagem, contribuindo para a análise e para a decisão de quais ações pedagógicas poderão ser tomadas durante o processo de ensino.

A 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 (VASCONCELLOS, 1994, p. 43).

Luckesi (1999, p.71) explica que:

No caso da avaliação da aprendizagem, essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo.

À vista disso, surgem muitas dúvidas e inquietações em relação às práticas avaliativas na escola. Para tanto, busca-se a construção de uma escola fundamentada em princípios democráticos, numa perspectiva transformadora da escola e da sociedade, com políticas públicas educacionais voltadas aos interesses das camadas populares, tendo como pressuposto uma concepção de avaliação comprometida com a aprendizagem de todos os alunos. Um olhar da escola para a própria escola, que analise e repense sua realidade diante das críticas externas, bem como os resultados das avaliações externas; que os índices externos sejam utilizados em benefício da própria instituição de ensino, para uma ação transformadora.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais e sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1988, p. 61).

Logo, a avaliação é uma ação pedagógica, cuja finalidade é identificar, analisar e explicar as dificuldades e os avanços dos estudantes durante o processo ensino aprendizagem, auxiliando na definição de novas estratégias. No entanto, ela não se situa em atos isolados, tais como provas e testes, e tampouco na etapa final do processo ensino-aprendizagem. A avaliação é um processo contínuo e flexível, que tem por objetivo buscar informações sobre o aluno, visando à transformação da realidade avaliada.

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano. De pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma

avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada (HOFFMANN, 2001, p.10).

De acordo com Garcia (2003), quando a aprendizagem é reduzida a testes e notas, a vontade de aprender também é reduzida em apenas memorizar os conteúdos para a sua realização. Deste modo, a sala de aula acaba por restringir-se a um ambiente pobre de repetição, que não desperta, não possibilita e não oportuniza o aluno para que este compartilhe ideias e desenvolva-se em todas suas dimensões.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar 'para se dar bem na prova' e, para isso, têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias (GARCIA, 2003, p. 41).

Isto posto, pergunta-se: como melhorar a qualidade da escola pública se não levar em consideração a formação humana e sua emancipação, priorizando somente os resultados numéricos (notas)? Qual é a relevância de avaliar para simplesmente obter resultados, sem oferecer aos educandos todas as possibilidades da organização e da prática educativa, tendo como referência a abordagem formativa, contínua e diagnóstica?

Para tanto, é importante que a avaliação seja organizada de maneira que contemple o aluno como um todo, e o processo avaliativo não pode ser tratado como algo pontual e exclusivo. Pesquisadores brasileiros como Luckesi e Vasconcellos, desde os anos de 1980, já denunciavam que a avaliação realizada nas escolas está dentro de um processo de seleção, de classificação e, deste modo, são poucos os que sobressaem, ocasionando a exclusão daqueles que, por algum motivo, no momento da avaliação pontual não conseguiram atingir o resultado esperado.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. [...] O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2002, p. 83).

A avaliação não pode ser excludente, mas inclusiva formativa, contribuindo com o desenvolvimento da capacidade do educando de apropriar-se de

conhecimentos científicos, sociais, culturais e tecnológicos produzidos historicamente. A avaliação formativa possibilita a tomada de consciência do aluno em relação aos processos de aprendizagens. Durante todo processo, o educando analisa suas dificuldades sob a intervenção pedagógica e o auxílio do professor, o qual exerce o papel de mediador.

Considera-se aqui que, na avaliação mediadora, o erro faz parte do processo de construção do conhecimento, ou seja, é o caminho que o aluno percorre para o aprendizado. Perante esta consideração, vale destacar o que Hoffmann (2003, p. 88) pondera: “Nenhum extremo é válido”.

Esteban (2000) chama a atenção sobre o erro durante o processo de ensino e de aprendizagem, enfatizando que é com o erro que se criam novas oportunidades e, por conseguinte, novas aprendizagens. Neste sentido, defende que a avaliação necessita estar voltada ao sucesso do educando, ou, em outras palavras, a avaliação precisa ir além da verificação da não-aprendizagem.

A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação como prática construída a partir da classificação das respostas do aluno e alunas em erros ou acertos impede que o processo ensino-aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e do processo de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar (ESTEBAN, 2000, p.16).

Está prática pedagógica prioriza uma avaliação de controle, contribuindo para legitimar a repetência e evasão, levando o aluno ao insucesso escolar. Os índices dos exames internacionais e nacionais, como também os testes realizados no interior das escolas, colaboram para fracasso escolar do educando. Esses resultados expressam a insuficiência de se construir uma escola significativa para todos, principalmente para as classes menos favorecidas. Isso torna a educação uma prática educativa cada vez mais excludente para a grande maioria da população brasileira.

Diante deste contexto educacional, vê-se a importância de a escola repensar a sua função social, haja vista que o compromisso principal da escola é de assegurar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos e que estes provoquem mudanças significativas em suas vidas. Daí a importância da avaliação permeando todo processo de ensino e aprendizagem, com objetivos e finalidades bem definidos no projeto político pedagógico, condição essencial para a efetivação da gestão democrática. Ou

seja, o coletivo escolar participando das ações voltadas para desenvolvimento das dimensões humanas, emancipatórias e inclusivas de todos os educandos.

Diretrizes educacionais para avaliação da aprendizagem no ensino fundamental

Para que a escola pública cumpra sua função social, são imprescindíveis ações da gestão escolar com foco na organização do trabalho pedagógico, bem como de políticas públicas que garantam não somente o acesso e permanência, mas uma escolarização de qualidade capaz de proporcionar o enfrentamento do processo de exclusão social que atinge a maioria da população que tem na escola - e congrega-se com outros processos sociais - uma possibilidade para a construção de sua emancipação.

Por isso, para que a educação prepare o aluno para participar da vida em sociedade, o planejamento das ações educacionais necessita ser concebido, assumido e vivenciado no dia a dia da prática social do professor, ou seja, um processo de constante reflexão. Saviani (1991, p.23) assevera que

[...] a palavra reflexão vem do verbo latino 'reflectire' que significa 'voltar atrás'. É, pois um repensar, ou seja, um pensamento em segundo grau (...). Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.

Ainda para Saviani (1991, p.24), a reflexão precisa envolver três condições essenciais: radical - buscar a raiz do problema, "[...] uma reflexão em profundidade"; rigorosa - na medida em que faz uso do método científico, "[...] sistematicamente, segundo métodos determinados [...]"; e de conjunto - visão da totalidade na qual o fenômeno se apresenta.

Neste sentido, o planejamento do ensino é um processo de se refletir de maneira radical, rigorosa e de conjunto sobre as questões da educação, isto é, o processo de ensino e de aprendizagem. Pode-se dizer que o planejamento do ensino é uma prática ampla que compreende a elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino.

Essencialmente, o planejamento é a organização do trabalho educativo e, neste processo, a avaliação exerce papel fundamental; não há como dar seguimento às ações educativas sem antes reavaliar o trabalho em desenvolvimento. Em face disso, avaliação e o planejamento não podem ser trabalhados separadamente. A

avaliação necessita ser vista como reorientação para uma aprendizagem melhor dos educandos e para a melhoria do sistema de ensino.

A avaliação da aprendizagem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/ 9394/1996

Em tese, o processo avaliativo precisa ser realizado numa concepção mediadora e formativa, pois, quando se pensa na avaliação da aprendizagem escolar como momento para qualificar o aluno, compreende-se que prevalecem os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos. Portanto, deixa de ser instrumento meramente classificatório, necessita recuperar a função diagnóstica da avaliação, defendida por Luckesi, conforme disposto na alínea "a" inciso V do artigo 24 da LDBEN/ 9394/96.

- V. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Luckesi (1999, p.43) comenta que a avaliação necessita ser uma ferramenta de diálogo, num processo de buscas de novos caminhos, e não autoritária.

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço, terá de ser instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Para Luckesi (1999), a avaliação numa concepção diagnóstica não se utiliza apenas de notas e exames. Isso não significa que será menos rigorosa, podendo significar que será menos autoritária. Consiste em um processo avaliativo permanente e consciente, com todo o rigor em seus procedimentos, a fim de que o aluno não seja prejudicado em sua trajetória escolar e, conseqüentemente, lesado em obter

conhecimentos. Então, a avaliação precisa ser uma ferramenta voltada à transformação do indivíduo.

Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirá ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação (LUCKESI, 1999, p. 44).

No entanto, somente após a tomada consciente é que a avaliação será vista com a função diagnóstica e transformadora da realidade. Com isso, se estabelece um novo pensar sobre um novo projeto pedagógico, amparado em princípios e valores comprometidos com a emancipação humana, repensando a avaliação com fim em si mesma, reorientando-a para a avaliação de um processo construtivo, bem como repensar a avaliação classificatória, redefinindo-a para a avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória.

Avaliação da aprendizagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs

De acordo com os PCNs, a avaliação é um processo permanente que se desenvolve através da análise qualitativa do conhecimento construído pelo educando. Partindo do exposto, é importante ressaltar que o docente tenha clareza sobre critérios e objetivos das suas atividades e dos processos avaliativos, por meio de um diálogo aberto com os alunos a respeito deles. Avaliar não é somente conferir uma nota, mas oferecer oportunidades para que a aprendizagem ocorra, de modo que o responsável se comprometa com crescimento integral do indivíduo. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs definem que a avaliação precisa ser:

[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 1997, p. 53).

Entende-se que uma avaliação formativa se preocupa em acompanhar o educando durante todo o processo e não discriminando mediante os resultados adquiridos em testes, mas que busque uma prática educativa que o desenvolva durante o percurso. Cabe destacar que cada aluno é um ser singular, e é indispensável ter cautela quanto ao tempo de aprendizagem de cada um. Dado ao caráter processual de atividade permanente de reflexão e ação, o planejamento precisa ser flexível, permitindo ajustes nos objetivos e nas estratégias no decorrer de sua execução.

Neste sentido, Hoffmann (2001, p.45) defende que “Olhar cada aluno em seu próprio tempo e jeito de aprender e oferecer-lhe orientação e apoio pelo tempo que precisar, exige a quebra de toda essa padronização do acompanhamento do professor”. Desta forma, o docente assume uma postura formativa, procurando entender que todo aluno necessita ser visto na sua individualidade e na sua pluralidade, assim sendo, torna-se possível orientar sua prática educativa comprometida com uma formação humana.

Avaliação da aprendizagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

A Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, dispõe, no artigo 32, sobre a avaliação como parte integrante do currículo. O texto destaca que a avaliação necessita redimensionar a ação pedagógica e que, dentre outras peculiaridades, deve: I - assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica [...] (BRASIL, 2010), assim como: II- utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros [...] (BRASIL, 2010).

Pode-se observar, neste documento, que compete à avaliação não valorizar apenas os aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também identificar avanços e dificuldades, auxiliando e subsidiando as decisões e buscando condições para intervir de maneira significativa nestes aspectos, de modo a redirecionar a prática docente. Diante disso, evidencia-se que a avaliação começa a ser compreendida como um vasto processo, que vai além de testes e provas, um processo de extrema

importância no desenvolvimento do aluno e na reorganização das ações, na busca da melhoria da qualidade da educação.

Para Esteban (2000), o desafio das escolas já demonstra a necessidade de uma avaliação por meio de uma visão inovadora com práticas e ações educativas reformuladas, a mencionar:

Anotações sobre as produções dos alunos; registros de observações ou produções dos alunos; dossiê; relatórios descritivos de desempenho individual; auto avaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores; reunião pais/alunos/professores para análise de dossiê pela família – “ver pelo olhar da família”; conselhos de classe, etapa/ciclos, participativo; assembleias avaliativas; reuniões pedagógicas [...] (ESTEBAN, 2000 p.134).

Avaliação da aprendizagem no Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024

Quanto à avaliação da aprendizagem no novo (PNE) Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014, vigência 2014-2024, a meta 7 destina-se a: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014a).

De acordo com Dourado (2017, p 104), esta meta é muito emblemática, tendo como linha iniciante os testes em larga escala e o fluxo escolar.

Trata-se de um caso típico de garantia, no texto legal, de política governamental, centra em exames e índices, aspecto que merece a reflexão da sociedade brasileira. O acompanhamento da evolução do Ideb, no fundamental, o desafio a que se propõe a meta (DOURADO, 2017, p.107).

Neste contexto, acompanhar e sobretudo instigar e induzir as escolas, municípios e estados, pais dos alunos e sociedade em geral, a elevar os seus índices tem como consequência o ranqueamento na busca de melhores colocações no IDEB. Isto posto, observa-se que o corpo da própria lei traz uma tabela com as médias a ser atingidos em 2015, 2017, 2019 e 2021 para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Quadro 2 - Projeção das médias nacionais para o IDEB – período de 2015 a 2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: Lopes, pesquisa de mestrado, 2018.

Pode-se concluir, diante do exposto, que a qualidade educacional é reduzida a um índice, não contemplando a perspectiva de qualidade socialmente almejada, principalmente para as camadas populares. Para Dourado (2017, p. 108).

Um dos desafios à meta é, portanto, preservar, no contexto das avaliações, a investigação e as múltiplas possibilidades de socialização e aprendizagens não restritas somente à preparação a provas ou avaliações externas, que a cristalização da preocupação exclusiva em torno de índices pode induzir.

Todavia, a meta 7 do PNE supervaloriza o sistema avaliativo. Ainda que nesta meta se vislumbre a qualidade da educação básica, seu objetivo final é a melhoria do fluxo e aprendizagem escolar, a fim de se atingirem os índices propostos para o IDEB. Para tanto, elencaram-se 36 estratégias.

Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (FERNANDES, 2007, p. 7).

Saviani (2009a, p. 7) afirma que o IDEB é um importante indicador que induz a elevação gradativa das metas estipuladas. Neste sentido, pretende-se chegar ao ano de 2022 com a média projetada para 6.0, que é o índice estabelecido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pontuado nos requisitos do desenvolvimento educacional em âmbito mundial.

Avaliação da aprendizagem na Proposta Curricular de Santa Catarina

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014, p. 46) visa buscar formas de organização escolar que possibilitem a educação integral de cada sujeito, com atenção ao caminho formativo a ser oportunizado na Educação Básica. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem constitui um processo de acompanhamento dos alunos, de modo que ofereça indicadores para o aprimoramento do processo educativo.

A avaliação, assim concebida, constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação. Vale destacar que, como processo

diagnóstico, implica na construção de estratégias de documentação/registro das ações pedagógicas. É importante que se constitua, ainda, num processo constante de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que possibilite o (re)planejamento dessas ações no cotidiano escolar (SANTA CATARINA, 2014, p. 46).

Conforme a Proposta Curricular de SC (2014, p.46), a avaliação com caráter formativo contempla três etapas: a de diagnóstico, a de intervenção e a de replanejamento. O trabalho de diagnóstico acontece quando o professor constata se o estudante se apropriou da aprendizagem ou não, tendo a compreensão das possibilidades e as dificuldades do processo. A intervenção ocorre quando o docente retoma o caminho formativo, para reorganizar o processo de ensino, possibilitando ao educando novas oportunidades de aprendizagem. O replanejamento é um trabalho que se faz necessário sempre que as práticas e estratégias de ensino e seus respectivos resultados não se comprovarem suficientes.

Avaliação da aprendizagem no Plano Estadual de Educação (PEE/SC) 2015/2024

No Plano Estadual de Educação (PEE/SC), vigência 2015/2024, instituído pela Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, no que se refere à avaliação da aprendizagem, está previsto, na meta 7: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias estaduais no IDEB (SANTA CATARINA, 2015).

Quadro 3 - Projeção das médias para o IDEB – Estado de Santa Catarina – período de 2015 a 2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,8	6,0	6,3	6,5
Anos finais do ensino fundamental	5,5	5,7	6,0	6,2

Fonte: Lopes, pesquisa de mestrado, 2018.

Conforme determina a Lei o PEE de Santa Catarina, que foi elaborada de acordo com as diretrizes do PNE, cuja meta 7 trata da avaliação relacionando o desempenho dos estudantes aos índices do IDEB, ou seja, a qualidade do ensino está aliada ao IDEB.

Analisando os quadros com as metas projetadas por ano, tanto em nível nacional quanto do Estado de Santa Catarina, observa-se que os índices, em todas as etapas de ensino do estado de Santa Catarina, superam os índices nacionais

projetados. Ou seja, segundo as projeções do IDEB, pode-se afirmar que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede estadual de Santa Catarina atingiu, em 2017, a média 6,0, e nos anos finais, segundo projeção, atingirá a nota 6,0, em 2019. Isto significa que as metas projetadas pelo IDEB para estes níveis de ensino serão alcançadas antes do prazo estipulado.

Cabe ressaltar que a Prova Brasil é de caráter censitário, realizada a cada dois anos, servindo de parâmetro para tais resultados apenas duas disciplinas, língua portuguesa e matemática.

Dessa maneira, a qualidade da educação fica restrita às metas preestabelecidas, tendo em vista que essa lógica reduz o processo educativo a resultados numéricos e índices. Sendo assim,

Esta orientação aprofunda o direcionamento da Meta 7 do PNE para políticas de “responsabilização baseadas em testes”. A eventual melhoria do desempenho da educação básica será pequena e anulada pela emergência de graves efeitos colaterais na escola (preparação para testes retirando tempo do ensino nas escolas, estreitamento curricular, mais segregação escolar, inflação das médias de desempenho, entre outras) e na formação dos professores e dos estudantes, como mostra a experiência de outros países (FREITAS, 2018, p. 29).

Neste sentido, não há uma preocupação com a aprendizagem efetiva do aluno, o interesse está em elevar os índices. Neste processo, o maior aliado é o IDEB, ocasionando também o estreitamento curricular, o que impede que o aluno tenha uma formação adequada e desenvolva suas potencialidades.

Diante da análise tanto do novo PNE como do compromisso com a promoção da qualidade da educação, almeja-se uma proposta comprometida com qualidade social como possibilidade de ver a educação não como mercadoria, vinculada à lógica de mercado e aos interesses do setor privado, mas como um direito social que possibilite, oportunize a emancipação humana.

Avaliação da aprendizagem nas Diretrizes para a avaliação do processo ensino aprendizagem para a rede estadual de Santa Catarina

A Resolução nº 183, CEE-SC, de 10 de novembro de 2013, estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos

estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina:

Art. 3º A avaliação do rendimento do aluno será contínua e cumulativa, mediante verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências em atividades de classe e extraclasse, incluídos os procedimentos próprios de recuperação paralela (SANTA CATARINA, 2013).

O processo avaliativo pode ser caracterizado como contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, no entanto, quando se apresentar como contínuo, refere-se a um processo permanente e está fortemente atrelado à compreensão de conhecimento e currículo como construção histórica, tanto individual como coletiva dos sujeitos. A forma contínua, processual acontece durante o processo educativo, buscando redimensionar o ensino e estimular a aprendizagem do aluno, permitindo a realização de uma análise crítica, racional no decorrer do processo.

Nesta concepção, a avaliação tem a finalidade diagnóstica, possibilita identificar as dificuldades dos educandos, com o objetivo a buscar novas estratégias. Conforme Loch (2003, p. 134), “a avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos”.

2.3.2 Avaliação Institucional (Autoavaliação Institucional)

Faz-se necessário, antes de iniciar a discussão, traçar a diferenciação entre os conceitos envolvidos na avaliação educacional e na avaliação institucional, segundo Beloni (2000).

A avaliação institucional está voltada à instituição escolar como um todo, em suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira: “refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida” (BELLONI, 2000, p. 40).

A avaliação educacional compreende a instância da aprendizagem, bem como do “currículo” e de “programas de ensino”. Ademais, conforme Belloni (2000), a avaliação educacional aplica-se em:

[...] situações de “aprendizagem”, isto é, quando um indivíduo ou grupo são submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento ou habilidade; refere-se, assim, à análise de “desempenho” de indivíduos ou grupos, seja após uma situação de aprendizagem, ou regularmente, no exercício de uma atividade, geral, profissional (BELLONI, 2000, p. 40, grifos da autora).

Todavia, a avaliação educacional concentra-se na aprendizagem e no desempenho de pessoas ou grupos em situações de aprendizagem e a avaliação institucional é direcionada ao desempenho da escola de maneira global, ou seja, em todas as suas dimensões, vista como instituição social. A avaliação não trabalha sozinha, nem tampouco constitui em um fim em si, mas é uma possibilidade de entender resultados, evidenciar causas, prováveis consequências, oportunizar discussões e conduzir decisões com o coletivo escolar. A avaliação institucional democrática requer uma cultura de avaliação da totalidade das ações, bem como uma cultura da participação do coletivo na instituição escolar.

Assim sendo, justifica-se a relevância da avaliação institucional escolar, haja vista a interferência das diversas condições em que o ensino se processa sobre os resultados da aprendizagem dos educandos. Tais resultados não dependem apenas do aluno e do docente, em outras palavras, da competência de ambos em ensinar ou aprender. Derivam de uma série de fatores que necessitam ser considerados no momento de avaliar os resultados das ações da escola para que se consiga proporcionar mudanças significativas, tanto qualitativas quanto quantitativas. Sendo assim, há que se avaliar a escola como um todo.

[...] a avaliação institucional deve ser uma ação sistemática e global, que ultrapasse amplamente as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar. Não se restringe às testagens de conhecimento ou a medidas de produção, nem mesmo se completa com a elaboração de banco de dados. A avaliação deve ser radical, no sentido de um questionamento rigoroso e sistemático de todas as atividades [...] bem como gestão, infra-estrutura e condições gerais do trabalho [...] a avaliação requer uma postura dinâmica de conhecer, produzir e cimentar as relações, de construir a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais. Ela adensa os processos comunicativos e as relações de trabalho, reforça, articula e intervém qualitativamente nas instâncias formais da instituição. [...] deve conduzir à compreensão e construção de totalidades integradas. É um processo e como tal deve inscrever-se na vida total da instituição, isto é, realizar-se como cultura. [...] é útil mais uma vez ressaltar o caráter construtivo e otimista da avaliação. Ela certamente conhecerá as carências e tudo o que pode estar ocorrendo de negativo na instituição. Entretanto, não é sua função punir, e sim corrigir ou superar os equívocos e promover a qualidade, pois é antes de mais nada um processo formativo, contínuo e permanente, que se incorpora ao conjunto de processos da vida da instituição (DIAS SOBRINHO, 2005b, p. 63-65).

Dias Sobrinho (2005b, p. 63-65) defende a importância da globalidade na avaliação institucional, da ação sistemática, com participação ampla de todos os segmentos da escola envolvidos de forma integrada nas atividades escolares acompanhando as constantes transformações, não em um processo de coerção, que inviabilizaria a efetiva interação, mas com o objetivo de superar as fragilidades e promover a qualidade da escola.

Neste sentido, a avaliação institucional democrática rejeita a punição, bem como a premiação dos envolvidos nas práticas educativas; defende e privilegia o diálogo, a participação, o envolvimento, a continuidade do processo, considerando a avaliação institucional (autoavaliação) como uma ação formativa do coletivo escolar. A utilidade e pertinência social são os aspectos relevantes da autoavaliação democrática, é a possibilidade de emancipação de cada instituição de ensino; uma avaliação institucional emancipatória contra a hegemonia e o controle da avaliação externa regulatória. É a ação do coletivo da escola que se reveste de grande importância política, em favor de uma escola democrática.

Deste modo, a avaliação institucional só terá sentido se estiver intimamente ligada ao projeto político pedagógico, envolvendo toda a comunidade escolar no direcionamento das ações educativas da escola, isto é, orientando em suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira e como apoio das ações da escola para o trabalho coletivo, compreendido como uma construção coletiva e contínua. É a oportunidade de refletir sobre as ações da escola, pelos diferentes atores, como professores, funcionários, estudantes, gestores e pais, ou seja, é a possibilidade de repensar o papel de cada um dos segmentos no cotidiano da escola e da própria escola, condição essencial para a efetivação da gestão democrática.

A peça chave na questão da avaliação institucional é o projeto político pedagógico da escola e suas relações com a gestão escolar. Tem como pressuposto a gestão escolar democrática e participativa e articula seus compromissos em torno à construção do projeto pedagógico da escola. Neste sentido, parte de uma concepção de educação aceita pelo coletivo e que deve unir as ações deste na escola. Inclui não só a comunidade interna da escola, mas envolve relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. A escola não pode pensar a si mesma desconhecendo suas relações com seu entorno (FREITAS et al., 2004, p. 68).

Para que se possa pensar em gestão escolar democrática, é imprescindível que o projeto político pedagógico seja elaborado coletivamente, permitindo o acompanhamento e a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Conforme Veiga (2005, p. 22), é no projeto político pedagógico que a escola expressa a organização do seu trabalho. A autora aponta sete elementos básicos para sua construção: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, e a avaliação.

Segundo Veiga (1998, p.12), “Ao construirmos os projetos de nossa escola, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos adiante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.” Provoca-se, assim, uma discussão coletiva dos princípios e metas que ajudarão na execução da ação educativa, tomando como embasamento a realidade escolar com o propósito de melhorias futuras do ensino, se constituindo como identidade institucional da escola.

Ainda para Veiga (1998, p. 12), a inter-relação entre avaliação institucional e o projeto político-pedagógico é de fundamental importância para concretizar uma prática educativa democrática e inclusiva, que busca, a partir de uma ação coletiva, intervir na realidade escolar, ou seja, é a participação, o empenho do coletivo escolar trabalhando na ação educativa com a finalidade promover mudanças significativas no contexto escolar.

Neste sentido, a avaliação institucional precisa assegurar o caráter participativo como condição para a consciência da realidade e a responsabilidade com a tomada de decisões, para gerar mudanças a partir dos resultados apresentados, não com o intuito de simplesmente comparar, mas de aprender com o processo, contribuindo, assim, para garantir a preservação da identidade da escola, o aumento da autonomia e compromisso de todos os envolvidos.

Vista por este prisma, a avaliação institucional passa a ser um potente instrumento de transformação de escola. É um processo de reconstrução de análise do trabalho coletivo. Deste modo, ações de avaliação institucional passam a ser política da escola, de uma comunidade.

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova esperanças e compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. Avaliação Institucional é, portanto, um processo complexo e não há pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária (FERNANDES, 2002, p.140).

A avaliação institucional compreendida como um processo de autoconhecimento e de autoavaliação proporciona momentos importantes para toda a comunidade escolar, podendo transformar-se em potencial meio do trabalho coletivo e da melhoria da qualidade social da instituição escolar e da educação.

Para a consolidação de uma gestão escolar de cunho democrático-participativo, julga-se que o poder de decisão seja compartilhado pelo coletivo e não apenas pela direção, embora seu total envolvimento seja de fundamental importância. Neste processo, possivelmente surgirão conflitos inerentes aos assuntos em discussão. Neste caminho dialético, histórico, a contradição é compreendida como uma possibilidade de superação e de conquistas, e a direção da escola terá que enfrentar e administrar, fazendo desses problemas alavanca com vistas à melhoria da educação oferecida pela escola à sociedade.

[...] devemos ser intransigentes na defesa dos princípios democráticos que regem o trabalho de avaliação e que implicam horizontalização das relações de poder existentes, mantendo a base dialógica inclusive nos processos decisórios. Trata-se de luta paradigmática em campo historicamente interessado em regulação e controle. Controlar uma base emancipatória no campo da avaliação não se dará de forma conflituosa, dados os interesses que estão em jogo. [...] Destacamos que o reconhecimento destas contradições no campo das políticas de avaliação é importante para as utilizarmos em favor de nossos compromissos com o desenvolvimento humano da sociedade. Não basta denunciarmos, precisamos agir mesmo nas condições adversas que enfrentamos. [...] Entendemos que a complexidade e contradições que atravessam no campo da avaliação institucional participativa não retiram seus significados altamente promissores na transformação da qualidade de nossas instituições educativas (SORDI, 2006, p. 60-61).

A avaliação institucional aqui considerada parte do princípio de que a escola construa o seu próprio modelo de autoavaliação, de acordo com a sua realidade e necessidades, por meio do trabalho coletivo. É necessário que a avaliação institucional seja compreendida como prática de constante e permanente diálogo, pois é através dela que se tem a visão do contexto da realidade da escola, oferecendo informação contínua, que pode ser importante para organizar, planejar e executar a autoavaliação institucional. Para que a avaliação institucional ofereça potencialidade para contribuir com o aprimoramento das ações em desenvolvimento, necessita fundamentar-se em atributos, tais como cita Sousa (1995, p.64):

[...] - 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.

No entanto, é inadmissível pensar em um modelo padrão de avaliação institucional que atenda a realidade a todas as escolas. Para que esse modelo seja significativo para a instituição, necessita dar respostas para questões importantes, conforme aponta Sousa (2015, p 100): “Qual é o nosso projeto educacional? Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar? Qual é o nosso compromisso com os alunos desta escola, e, para além desses, com a construção de uma escola pública de qualidade? O que entendemos por qualidade?”.

Responder essas questões significa demonstrar valores, propósitos, expectativas e compromissos daqueles que estão envolvidos participando da ação educativa. E, neste contexto, a avaliação está intimamente ligada ao processo educacional, contribuindo com a construção dos resultados almejados.

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127).

O objetivo de avaliar é afirmar valores, isto é, avalia-se para subsidiar, suscitar, provocar mudanças, para redefinir caminhos, e nesta trajetória, a avaliação institucional não dá resposta pronta, devido à complexidade, às dimensões e especialidades de cada escola. Não obstante, se os sujeitos envolvidos se atentarem através e além dos dados, podem compreender e interpretar sinais importantes para a tomada de decisões e o direcionamento da intervenção voltada a suas prioridades.

A avaliação institucional pode ser um importante instrumento que impulsiona e estimula os participantes da ação, a partir do momento em que confirma os avanços, acertos, conquistas, sucesso, bem como as questões que necessitam de mais

atenção e aprimoramento, e isso significa que ela promove o autoconhecimento e todos crescem. Neste sentido, possibilita aos envolvidos decidir, definir e realizar as adequações necessárias no projeto da escola, considerando a diversidade cultural, traçando-se as finalidades e organização do contínuo acompanhamento dos progressos e fragilidades com mais eficácia.

A avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição (SOUSA, 1995, p. 63).

A avaliação institucional, se democrática, contribui para legitimar as ações de melhoria da escola. Uma escola com a autoavaliação institucional efetivada, com o coletivo escolar envolvido nas práticas educativas, não pode ser surpreendida pelos resultados avaliativos externos. As informações externas precisam ser tratadas, discutidas no projeto político pedagógico da escola, podendo contribuir para a análise das informações avaliativas internas. Na realidade, avaliação institucional é o elo entre os resultados das avaliações externas e a avaliação do professor em sala de aula.

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola (FREITAS, 2014, p.17).

A autoavaliação institucional fornece subsídios para que a escola repense suas ações de maneira crítica e comprometida, analisando sua função na sociedade e na responsabilidade com formação dos alunos, em especial com as camadas populares. Haja vista que em uma escola pública é imprescindível ter como o eixo central do projeto político pedagógico, “[...] a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares [...]” (SAVIANI, 2009b, p. 29).

Diante do exposto, Veiga (2005) se manifesta afirmando que a avaliação não é uma ferramenta de exclusão dos educandos das camadas mais desfavorecidas e, sim, uma oportunidade para que estes alunos elevem o grau de conhecimento para a superação da realidade adversa e provoque mudanças com vista à emancipação social.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser um instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se dos conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica (VEIGA, 2005, p. 32).

Todavia, a autoavaliação institucional pretende ser a (re)tomada da organização do trabalho pedagógico como um processo, carregado de intencionalidade política, à medida em que o coletivo (re)dimensionara sua ação numa perspectiva dialética, desenvolve uma prática avaliativa comprometida com a formação humana.

De acordo com Veiga (2005, p. 26), avaliar uma escola significa indagar sobre os pressupostos que fundamentam a estrutura burocrática da instituição que impossibilita a formação de cidadãos capazes de gerar ou mudar a realidade social. Neste sentido, para que a escola pública ofereça um ensino de qualidade e atinja suas finalidades, é necessário romper com a prática de organização burocrática que controla e regula o trabalho pedagógico, bem como pela submissão e conformidade às imposições fixadas pelas leis e diretrizes provindas do poder central que fazem a divisão entre os que pensam e os que realizam, desconsiderando muitas vezes as condições estruturais e pedagógicas da realidade escolar.

Nessa trajetória, ao avaliar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiro) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no seu coletivo, seu próprio projeto político pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização (VEIGA, 2005, p. 36).

A avaliação institucional democrática oportuniza à escola, enquanto instituição social, o acesso à sua administração, para que o coletivo atue de forma sistematizada na elaboração de um Plano de ação com indicadores de qualidade. Sendo assim, é necessário focalizar a direção da escola pública, não levando em consideração somente a parte técnica, mas relacionando-a ao contexto econômico, político e social que define o ensino e a aprendizagem.

No entanto, quando a administração ultrapassa seus aspectos meramente técnicos, resulta em uma direção escolar com uma abrangência política social, constituindo uma integração em que os trabalhos administrativos são utilizados de alicerce para atingir os objetivos educacionais da escola.

Administrar uma escola pública é empenhar-se na coordenação e organização das práticas pedagógicas para alcançar os objetivos educacionais. Neste sentido, o administrador da escola, antes de ser um gestor, é um professor. Para tanto, a ele cabe a função não somente de administrador, mas também de educador. Diante dessa premissa, parte-se da ideia de que administrar uma escola é estar constantemente administrando a educação. Ou seja, é o pedagógico que determina o administrativo. O administrador escolar é o responsável pela direção do processo pedagógico que se desenvolve na escola, sendo assim, faz o uso de suas habilidades técnicas e políticas.

Um dirigente deve, então, saber unir estas duas habilidades, para que possa se tornar capaz de liderar o processo: ser tecnicamente competente e politicamente hábil. Ultrapassa dessa forma a visão de que dirigir bem uma instituição é apenas administrá-la, para incorporar a ideia de que dirigir bem uma instituição significa administrá-la de maneira competente e, ao mesmo tempo, liderar os processos educacionais que lá se desenvolvem. Só assim ele poderá dar direção ao processo que se desenvolve no âmbito das escolas. E, só assim, ele poderá congrega alunos, professores, pais e a comunidade para se tornarem um único corpo: um bloco sólido em que todos caminham na mesma direção, para realizar o projeto educacional (RODRIGUES, 1984, p. 105-106).

É neste contexto democrático que se definem as ações da escola e se estabelecem os indicadores de qualidade. Todavia, os indicadores de qualidade não abrangem somente ao desempenho dos educandos, mas a totalidade da estrutura da instituição escolar. Isto é, as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Neste processo avaliativo, o envolvimento dos pais e alunos é fundamental, haja vista que são os mais interessados na qualidade educacional da instituição.

É preciso, pois, criarem-se mecanismos institucionais que avaliem, e avaliem bem, não apenas o desempenho do aluno, mas todo o processo escolar, tendo também os pais e os educandos, como avaliadores, pois eles são usuários da escola e seus interesses e que devem ser levados em conta na identificação dos problemas e no levantamento das soluções (PARO, 1997, p. 74).

Os indicadores de qualidade estão intimamente atrelados aos problemas que a instituição escolar apresenta e pretende trabalhar e melhorar. A escolha dos indicadores de qualidade é realizada após a identificação do problema, é a essência do problema que vai estabelecer também a essência do indicador de qualidade. Esse indicador é um mecanismo para acompanhar o problema; em outras palavras, é uma referência para interpretar e trabalhar o problema a ser avaliado, é necessário documentar os dados analisados para posteriormente acompanhar e compreender a evolução do aspecto ou dimensão avaliada.

Com as contradições (problemas ou situações incomodativas) definidos e priorizados (em função do estudante, em primeiro lugar) e com as marcas ou indicadores de acompanhamento definidos, aparece a possibilidade de negociarmos novas marcas a serem obtidas, ou compromisso de demandas (FREITAS, 2006, p. 6).

Para tanto, contendo um Plano de ação com indicadores de qualidade bem definidos, com todo o coletivo escolar envolvido, tendo conhecimento de como participar e do que está sendo avaliada, a administração tem a clareza de como dirigir a instituição de ensino. A participação oportuniza a aprendizagem do coletivo, a valorização do trabalho efetuado na escola e a motivação para atingir os objetivos estabelecidos.

É de suma importância que a qualidade da educação na escola seja uma permanente preocupação da direção. Justifica-se essa preocupação pelo fato de a escola ser um ambiente de formação e preparação dos indivíduos para participar da vida em sociedade. Nesse sentido, há que se ter o cuidado de desenvolver com qualidade a formação humana de todos os alunos, em todas as suas dimensões, Especialmente quando se tratar de escola pública, a qualidade é imprescindível, por ser um espaço privilegiado e acessível às camadas populares, ou seja, um espaço rico para se desenvolver e obter conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade.

A qualidade social é uma meta imperativa das escolas públicas. Todavia, se a instituição escolar tem o objetivo de aprimorar suas ações educativas, mantendo as que se oferecem com um bom resultado, bem como modificar ou redimensionar as suas ações, é necessário pensar em qualidade. Entretanto, a qualidade que a escola pública precisa atingir necessita ser meta comum para todos os educandos, sem

distinção, defendendo os direitos de todos, sem que venha “substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades” (ENGUIA, 1999, p. 96).

O conceito de qualidade social está intimamente ligado ao conceito de avaliação. Pode-se dizer que o ato de avaliar é o de procurar melhorias, tanto nos processos quanto nos resultados. Sendo assim, a finalidade de avaliar uma instituição de ensino é de buscar mais qualidade em suas práticas educativas.

Avaliação e qualidade apresentam-se, pois, como dois segmentos que se completam de modo indissociável. Há necessidade de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação. Isolar, aqui, pode significar “rodar em falso”, visto que o risco de não chegar a lugar algum é muito grande (BALSAN, 1995, p. 119).

Diante disso, entende-se que a avaliação e qualidade são conceitos entrelaçados, pois se tratados separados um do outro não favorecem que a escola alcance ou cumpra com seus objetivos de ofertar uma educação de qualidade. Nesse sentido, destaca-se a importância dos indicadores de qualidade para monitorar, acompanhar, conduzir e superar as fragilidades da escola com mais eficácia.

A direção democrática, no desempenho do trabalho coletivo, não enriquece apenas os processos e as relações humanas no ambiente escolar, ela ultrapassa o processo administrativo e pode formar uma consciência crítica de participação do cidadão na sociedade. “Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão” (TRAGTENBERG, 2002, p. 16).

Avaliação Institucional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/9394/1996

Para Neves (1995), é necessário que a gestão escolar tenha conhecimento da legislação, bem como dos programas educacionais; desta forma, faz mediação entre Estado e escola e, em conjunto com o coletivo escolar, tem autonomia de criar seus próprios regulamentos, regimentos, proposta pedagógica, eleger seus gestores, instituir a autoavaliação institucional em consonância com as leis maiores. “A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público [...]” (NEVES, 1995, p.99).

Embora, a autonomia no interior da escola seja uma autonomia relativa e não integral ou absoluta, o coletivo escolar poderá em um processo democrático planejar,

decidir e executar seu plano de ação. Ainda que esta autonomia seja regulada pelo Estado, haja vista que as diretrizes educacionais são elaboradas de cima para baixo, mesmo assim há possibilidade de a escola exercê-la. Neves esclarece que a autonomia existente nas escolas é o diferencial que as faz se organizarem e atuarem de maneira própria e singular, ou seja, a escola passa a ser reconhecida pela sociedade como uma instituição democrática.

Entretanto, há um distanciamento entre o enunciado na LDBEN/9394/1996 no tocante à autonomia e à prática dessa autonomia no contexto escolar. Desta forma, imprime-se uma situação de esvaziamento entre aquilo que foi enunciado em relação daquilo que, de fato, ocorre dentro da escola.

Quanto às diretrizes para instituir autoavaliação institucional, encontram-se nos artigos 12, 14 e 15 da LDBEN/ 9394/1996:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define as normas da gestão democrática do ensino público conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, como também progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. No entanto, cabe fazer um adendo, ao observar o caráter esquemático da formulação da Lei sobre a gestão democrática, a qual é

restrita e insuficiente, reduzindo-a à escola pública. Para tanto, questiona-se: Quais diretrizes que norteiam as escolas particulares quanto à participação da comunidade escolar em suas ações educativas? Os sistemas de ensino têm legislado neste âmbito?

Outro fator que merece ser retomado é quanto à autonomia, ou seja, a autonomia via concessão, como já dito anteriormente, mesmo sendo relativa no âmbito normativo, é no interior da escola, isto é, nas práticas educativas, que se constrói o processo de autonomia pedagógico-administrativa. A autonomia pode também ser forjada pela dinâmica social, começando pela escola, como também nas relações com as demais instâncias.

Para Neves (1995, p. 113), a efetivação da autonomia consiste, sobretudo, na oportunidade e competência da escola planejar e implementar um projeto político pedagógico significativo para a comunidade e a sociedade a que atende.

A participação de todos os segmentos do contexto escolar, por sua vez, é condição indispensável para a realização da gestão democrática em uma escola pública.

Avaliação Institucional nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação – Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, destacam a importância da avaliação institucional estar prevista do projeto político pedagógico da escola, com metas bem definidas pelo coletivo escolar, atribuindo indicadores de qualidade condizentes com a missão da instituição de ensino. A construção dos indicadores de qualidade necessita iniciar a partir dos educandos, ou seja, os alunos estão diretamente vinculados à função social da escola, pois o crescimento da qualidade do ensino, a democratização da gestão da escola, só têm sentido se direcionados ao desenvolvimento dos alunos, conforme expressa:

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de

clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola (BRASIL, 2010).

Todavia, a função social da escola ultrapassa os interesses individuais. Neste sentido, espera-se que cada instituição reflita em torno do seu papel na sociedade, sobre qual sociedade almeja construir através da educação que oferece aos seus educandos. Segundo Veiga (2003, p. 9), essas reflexões fazem parte do projeto político pedagógico da escola, que demanda “profunda reflexão sobre as finalidades da escola [...] e de seu papel social [...]”.

No entanto, quando se fala em indicadores de qualidade, entende-se que estes precisam ser construídos em conjunto com a comunidade escolar, após detectar alguma fragilidade no ambiente educacional, ou, em outras palavras, os indicadores necessitam estar conectados aos problemas, pois os mesmos têm a função de monitorar as problemáticas e, conseqüentemente, indicar a melhor tomada de decisão. Desta forma, para Freitas, os indicadores assumem grande importância enquanto “uma construção social que legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional”. (FREITAS, 2005, p. 922).

Avaliação Institucional no Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024), prevê, em sua meta 7, estratégia 7.4, a indução de “processo contínuo de autoavaliação das escolas da educação básica” (BRASIL, 2014), evidenciando-se que esse processo vem exercendo importância nas políticas educacionais.

Entende-se que a avaliação institucional interna, denominada também como autoavaliação institucional, “é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS, 2017, p. 37). No entanto, esse processo avaliativo tem como eixo os processos organizacionais da escola, na qual os próprios sujeitos atuam com a finalidade de melhorar suas práticas administrativas, pedagógicas e financeiras.

Entende-se, também, que a autoavaliação institucional se constitui em uma ação transformadora, em que a comunidade escolar busca informações que permitem

diagnosticar como está o seu funcionamento, indicando os caminhos para futuras intervenções na prática escolar. Desta maneira, avalia-se o desempenho dos professores, funcionários, estudantes, bem como a participação dos pais e a gestão escolar e, assim, identificam-se os pontos que necessitam de mudanças para atender às expectativas da comunidade. Neste sentido, a autoavaliação institucional torna-se um instrumento de grande importância no processo de mudança qualitativa das instituições de ensino; e, ao passo que a escola avalia a sua prática, pode, também, transformá-la.

Avaliação Institucional na Proposta Curricular de Santa Catarina

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) aponta o projeto político pedagógico como espaço da avaliação institucional (interna), alicerçada nos processos coletivos da aprendizagem, como o planejamento e o conselho de classe.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, ao longo de sua trajetória, vem sinalizando que o Projeto Político Pedagógico das escolas constitui, também, espaço e movimento da avaliação institucional. Neste sentido esta dimensão da avaliação está ancorada nos processos coletivos de avaliação da aprendizagem especialmente nos espaços de planejamento e nos conselhos de classe (SANTA CATARINA, 2014, p. 48).

Diante do exposto, a autoavaliação da escola é aquela em que o processo é acompanhado, guiado e executado pelo coletivo da escola. Desta maneira, pode ser assim definida como uma avaliação sistemática com o objetivo de identificar seus pontos positivos e negativos e oportunizar a construção de planos de intervenções para a melhoria. É neste contexto que o projeto político pedagógico é o principal impulsionador do desenvolvimento da organização da instituição escolar, sendo que, nesse processo, a avaliação está inserida nas diversas práticas desenvolvidas no interior da escola e se situa com a função mediadora, contribuindo para a edificação do coletivo escolar. No entanto,

O projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola, Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre à referência de todo o trabalho e suas concepções básicas (FERNANDES, 2002, p.58).

Para tanto, a proposta curricular de Santa Catarina (2014, p. 48) menciona o conselho de classe como espaço coletivo de avaliação e participação, tornando-se uma oportunidade do coletivo da escola para a tomada de decisões para redefinir e reorganizar o processo de aprendizagem. Neste sentido, é de extrema importância a participação de todos os atores da comunidade escolar, para a solidificação de uma educação que vise a formação humana integral. Assim sendo, para que as ações educacionais sejam vivenciadas a partir dos princípios da gestão democrática, é essencial,

[...] organizar o espaço escolar para receber e acolher as famílias, reuniões de planejamentos pedagógicos, metas a serem alcançadas, projetos a serem desenvolvidos, relações interpessoais sólidas, elaboração do Projeto Político Pedagógico e o respeito a diversidades encontradas no campo social (CURY, 2012, p.33).

Avaliação Institucional no Plano Estadual de Educação (PEE/SC) 2015-2024

A Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE/SC), para o decênio 2015-2024. No que tange à autoavaliação institucional, propõe estimular as escolas através de mecanismos avaliativos, conforme previsto na meta:

7.4 Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, articulado com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (SANTA CATARINA, 2015).

Conforme previsto na Lei (SANTA CATARINA, 2015), propõe-se que a autoavaliação institucional seja um processo contínuo através da construção de ferramentas avaliativas que norteiem as dimensões que precisam ser reavaliadas e melhoradas no contexto escolar. Deste modo, para o desenvolvimento deste processo avaliativo, ressalta-se a importância da elaboração de um planejamento estratégico, visando à melhoria da qualidade do ensino, formação continuada dos profissionais da educação e o aperfeiçoamento da gestão democrática, articulado ao projeto político pedagógico de cada instituição de ensino.

A educação constitui elemento essencial para o desenvolvimento humano, compreendendo as relações sociais, políticas, históricas e culturais dos indivíduos. É importante que toda a sociedade esteja empenhada e

acompanhe junto aos entes federados, o desenvolvimento da educação e a melhoria das condições de equidade oferecidas, a fim de possibilitar a apropriação do conhecimento para todos. Isto torna possível a construção dos consensos necessários à sustentabilidade do sistema e à promoção das mudanças, visando a qualidade da educação e a valorização de seus profissionais em todo o território catarinense (SANTA CATARINA, 2015, p.6).

Avaliação Institucional – Autoavaliação institucional na rede estadual de ensino de Santa Catarina

A Resolução nº 093/CEE/SC, de 06 de novembro de 2007, fixa normas para a Avaliação Institucional da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Art. 5º A avaliação institucional compõe-se da autoavaliação e da avaliação externa. A primeira como processo contínuo por meio do qual a instituição conhece sua própria realidade e habilita a tomada de decisões como forma de promover a melhoria da qualidade. A segunda como avaliação in loco para subsidiar o processo de aperfeiçoamento e supervisão do Sistema.

Art. 6º A autoavaliação enquanto processo interno visa permitir a reflexão acerca da realidade educacional, dos agentes envolvidos e do compromisso com o conhecimento gerado (SANTA CATARINA, 2007).

Conforme Lei acima mencionada, a avaliação é considerada um processo contínuo, ou seja, sendo um processo ininterrupto, a escola tem possibilidade de conhecer a totalidade da realidade do trabalho educativo; neste sentido, durante o processo de autoavaliação, os envolvidos nas ações educacionais têm a oportunidade em capacitar-se, melhorando, conseqüentemente, na tomada de decisões, com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido aos educandos.

Todavia, a autoavaliação como um processo interno tende a proporcionar a reflexão em torno da realidade educacional, bem como dos segmentos da comunidade escolar participantes no processo, assim como do compromisso com o conhecimento concebido. Neste sentido, para Sousa (1995, p. 64), o processo de autoavaliação necessita.

[...] 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).

2.3.3 Avaliação em Larga Escala

Para Cerqueira, Moura e Cunha (2013, 186), a avaliação em larga escala na educação básica vem interferindo no cotidiano escolar como um todo, principalmente

nas práticas pedagógicas dos seus profissionais, sendo que os baixos índices das avaliações externas recaem sobre o trabalho desses profissionais, como se fossem os únicos responsáveis, tornando-se amplamente expostos pela mídia. O poder regulatório do Estado sobre a educação decide, controla e monitora o que será avaliado por via dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, a aquisição dos conteúdos mínimos.

Neste sentido, de acordo com Garcia e Nascimento (2012, p. 96), “a avaliação externa às escolas possibilita que o controle sobre os serviços educacionais se torne mais fluido, baseado na divulgação de informações que interligam Estado, escola e sociedade [...]”. Neste contexto, a existência de diferentes sistemas de avaliação da educação básica tem influenciado o trabalho realizado no interior das escolas, buscando ajustar a prática educativa às novas demandas do mercado. Na visão de Garcia e Nascimento (2012, p. 97), a avaliação externa assume.

[...] uma forma de controlar os resultados educacionais, responsabilizar os educadores pelos resultados de suas ações, bem como imprimir padrão mínimo de qualidade à ação educativa. [...] os resultados das avaliações nacionais são divulgados para que a população fiscalize o trabalho escolar e avalie a competência dos professores, considerando os resultados obtidos pelos alunos. [...] confere-se maior visibilidade aos atores locais, tornando os gestores, os professores e os funcionários das escolas os responsáveis pelos resultados educacionais, sem que se preste a mesma visibilidade às ações que o Estado deveria empreender para que o trabalho educativo tenha qualidade efetiva.

Para Garcia e Nascimento (2012, p. 93), com essas iniciativas o SAEB tende a “conferir transparência aos resultados educacionais, responsabilizar os profissionais pelos resultados obtidos e fomentar a competitividade entre as escolas por recursos financeiros [...]”. Trata-se de uma estratégia do Estado com o intuito de instigar a sociedade a fiscalizar e exigir das escolas melhores índices e, como resultado, as instituições de ensino que atingirem melhores resultados são recompensadas através estímulos financeiros, bem como o prestígio social. Com essa manobra, a responsabilidade incide apenas sobre escola e a conseqüente desresponsabilização do governo sobre as políticas públicas educacionais. “Para a escola todo o rigor; para o Estado, a relativização do que é possível fazer.” (FREITAS, 2007a, p. 978).

A presença das avaliações externas no Brasil acentuou-se na década de 1990, com a criação do SAEB, sendo alvo de muitas críticas sobre seus critérios para análise da realidade das escolas, bem como sobre as ilusões causadas pelos testes

padronizados o que gerou ranqueamento entre os índices de desempenho dos alunos fabricados pelos sistemas avaliativos.

Em 2007, foi criado o IDEB, o cálculo é realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Esclarece Fernandes (2007, p. 9) que o IDEB visa “possibilitar um diagnóstico do desempenho escolar para possíveis intervenções de políticas públicas para a educação”. Para tanto, a função do IDEB é de explicitar a qualidade da educação por meio de um diagnóstico disponibilizado via índice. Em outras palavras, sob a ótica dos exames, a qualidade da educação está aliada ao IDEB.

O IDEB é um indicador que faz parte do SAEB, que é o maior sistema de avaliação no Brasil. Os resultados da Prova Brasil são utilizados juntamente com as taxas de aprovação (indicador educacional para aferir o fluxo escolar, obtido a partir do censo escolar). O IDEB está integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que serve de parâmetro da qualidade da educação básica da educação brasileira (BRASIL, 2011, p. 4).

Por sua vez, a Prova Brasil/ANRESC avalia habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Neste sentido, indaga-se: como avaliar a realidade do ensino brasileiro em sua totalidade, utilizando-se como referência somente duas disciplinas, sem levar em conta as características de cada escola? Nesta lógica, as escolas podem ser induzidas a limitar-se a treinar seus alunos apenas com os conteúdos das disciplinas abordadas nas avaliações, ocasionando, contudo, o estreitamento curricular e diminuindo as possibilidades do enriquecimento cultural, social e histórico oportunizadas pelas disciplinas substituídas, que seriam um ganho qualitativo para a formação do aluno, que não pode ser concebida por um valor quantitativo.

Conforme Freitas (2012), analisando os processos de avaliação externa, são preocupantes as implicações que provocam na organização do trabalho pedagógico das escolas, o que chama a atenção no que se refere ao “básico”, deixando-se de contemplar conhecimentos relevantes para a formação do aluno. Fundamentadas em uma lógica empresarial, as políticas definem conteúdos restritos, que não elevam o conhecimento e o pensamento crítico.

Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante

de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

Corroborando com Freitas, Sousa (2014) se manifesta: a qualidade da educação necessita ser repensada e trabalhada nas escolas, para que os alunos não fiquem somente com “básico”, mas com uma boa educação.

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A ‘educação de qualidade’ é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (SOUSA, 2014, p. 413).

As avaliações externas não revelam a realidade das escolas, desconsiderando-se fatores essenciais que interferem diretamente no dia a dia e que, conseqüentemente, influenciam o aprendizado dos alunos e o trabalho dos docentes.

Como pensar em uma avaliação que não considera as singularidades das escolas, que não consegue evidenciar o nível socioeconômico das instituições de ensino, bem como sua infraestrutura? O IDEB não avalia as desigualdades que ele mesmo cria e não as considera na construção do índice, utilizando um padrão avaliativo para todas as escolas, tratando as escolas como iguais na aplicação dos testes. Desta forma, não é possível ter um diagnóstico da realidade da educação brasileira deixando de considerar dados tão importantes.

As políticas educacionais vigentes escolheram a avaliação como seu grande aliado. Avalia-se tudo hoje, com requintes de perversidade na medida que a relação entre produção de êxito e fracasso tanto das instituições de ensino como de seus atores (professores e alunos) está desvinculada das condições objetivas existentes sendo que estas se mostram determinantes no resultado final (SORDI; MALAVASI, 2004, p.109).

Neste contexto, é possível observar que o IDEB não consegue diagnosticar a realidade das escolas. Ele é frágil, deixa de fora fatores essenciais para a análise da qualidade do ensino. Diante deste contexto, fica evidente a necessidade de que o sistema avaliativo seja mais criterioso e complexo e considere a singularidade de cada escola.

A partir dessas discussões, constata-se que os dados numéricos externos precisam ser articulados com a realidade de cada escola. A comunidade escolar não pode tornar-se submissa diante de tais índices, é necessário identificar as informações da realidade escolar que estão disponíveis nos resultados das avaliações externas e socializá-los com os profissionais da escola, com o objetivo de elevar o trabalho coletivo na direção da efetivação de uma escola pública democrática.

Daí a importância de a escola refletir sobre sua realidade nas avaliações externas e integrá-la às demais dimensões de avaliação (aprendizagem e autoavaliação institucional). Quanto à integração dos três níveis de avaliação, Dalben e Sordi (2009, p. 150) expressam que a autoavaliação institucional exerce uma rica função mediadora do processo, posicionando-se entre a avaliação em larga escala e a avaliação da aprendizagem.

Para as autoras, é essa dimensão de avaliação que consente que o coletivo da escola não só interprete os dados disponibilizados pela avaliação, mas também os confronte entre si e com outras informações já existentes na instituição de ensino. Essa compreensão é confirmada por Freitas (2017), ao defender que a discussão dos dados da avaliação em larga escala, através da avaliação institucional (autoavaliação), apresenta elementos para a análise e o redirecionamento da avaliação em sala de aula. Para o autor, a autoavaliação institucional é um espaço privilegiado para considerar o “desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas” (FREITAS, 2017, p. 71).

As avaliações externas e internas, quando utilizadas concomitantemente, permitem que a escola tenha um olhar mais qualificado e criterioso sobre sua realidade, e, conseqüentemente, sobre suas ações. Desta maneira, com uma visão da totalidade dos processos avaliativos, a tomada de decisões tende a melhorar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos à sociedade. Para Moraes e Silva (2012, p. 4), quando as avaliações externas são vistas somente como instrumento de classificação e ranking, “a transformação da escola não se faz de fora para dentro (e algumas vezes, nem no sentido inverso), mas numa conjunção tensa e negociada de elementos constitutivos de ambas as direções”, ou, em outras palavras, é a combinação dos subsídios apontados nas avaliações externas e internas que dará a direção para a transformação da realidade escolar, não basta apenas medir, quantificar. Os dados das avaliações externas necessitam ser confrontados com os

dados das avaliações internas, permitindo, assim, a tomada de decisão que provoque mudanças qualitativas no interior da escola.

Diretrizes educacionais para avaliação em larga escala no ensino fundamental

No Brasil, a avaliação do sistema de ensino intensificou-se na década de 1990. A expansão da avaliação no contexto da educação nacional se evidencia tanto em ferramentas avaliativas, quanto na maneira como foi introduzida na agenda da política educacional, notadamente numa perspectiva de controle a partir de avaliações padronizadas. Ou seja, marcada pelas instâncias reguladoras, por relações centralizadoras de poder e autoridade.

Segundo postula Afonso (2001), essa qualificação do Estado avaliador:

Visa sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas (AFONSO, 2001, p. 25).

Todavia, esse processo de autorregulação influencia em diferentes segmentos da administração pública, como também nas políticas alinhavadas para a educação face às reformas educacionais implementadas na América Latina. A pressão sobre os países subordinados aos financiamentos externos acarreta muitas reformas nos sistemas educativos, no caso do Estado brasileiro, com imposições nos diversos setores educacionais, tais como: centralização do poder em decidir os parâmetros de qualidade, currículo nacional único, profissionalização docente, controle da gestão da educação e avaliação dos sistemas. Neste contexto:

O governo federal passa a exercer, por meio das avaliações, uma função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e controlando programas e ações. Desse modo, os diferentes mecanismos de avaliação permitiram uma nova centralização do sistema, implementando um padrão de controle que substituiria o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários das funções de inspeção e supervisão, por mecanismos de aferição do controle do produto, ou seja, os exames padronizados. (OLIVEIRA; SOUSA, 2010, p. 30-31).

Há que se ressaltar a função estratégica de controle e regulação assumida pelo Governo brasileiro. Na década de 1990, cria-se o Sistema Nacional da Avaliação

da Educação Básica (SAEB), com o objetivo central de

[...] promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar (BRASIL, MEC, 2010).

Como já mencionado, estas macroavaliações são realizadas por meio da aplicação de provas censitárias, a cada dois anos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, incluindo algumas informações que permitem averiguar além do rendimento escolar, como, por exemplo a condição social dos discentes, pois contêm a aplicação de questionários socioeconômicos aos alunos participantes. No entanto, para Sordi & Malavasi (2004, p.109), esse sistema de avaliação é perverso, ele mesmo cria um banco de dados e não os considera na construção dos índices, utilizando um único padrão avaliativo para todas as instituições de ensino, tratando as escolas como se fossem iguais na aplicação das provas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/ 9394/1996

Mesmo tendo um caráter perverso e não considerando dados tão importantes sobre a realidade da educação brasileira, bem com a singularidade de cada escola, o processo de avaliação nacional por meios legais, está previsto no inciso VI, do Art. 9º, da LDB nº 9.394/1996. Este atribui à União a incumbência de “assegurar 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” (BRASIL, 1998). Para Sousa e Oliveira (2010, p.31), a preocupação está em que a “difusão de uma cultura avaliativa baseia-se na expectativa de que a simples divulgação dos resultados obtidos por sistemas e por escolas induza a melhoria de qualidade”.

Desta forma, leva-se em consideração somente os resultados, e a escola acaba desvirtuando-se da sua essência, a de garantir a apropriação crítica do conhecimento acumulado historicamente. Neste sentido, as classes mais desfavorecidas tendem a ser prejudicadas; vale ressaltar, são as que mais necessitam da escola para obter conhecimentos que contribuam para a superação das condições sociais adversas.

Diante disso, Saviani (2009b, p. 50) manifesta-se:

[...] nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Segundo as orientações contidas na Resolução Nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a avaliação institucional interna no ambiente educacional necessita estar integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e delineada no plano de gestão. O artigo 46, inciso II, aborda a avaliação institucional (externa e interna) e o inciso III trata da avaliação de redes de Educação Básica, especificando-se as orientações nos artigos 52 e 53:

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (BRASIL, 2010, p. 16).

Embora a avaliação institucional (interna) expressa como uma das diretrizes para a educação básica, no Brasil a prática não é um ato comum em todas as escolas. Observa-se- que, a priori, a avaliação externa através de testes em larga escala é posta como componente central nas políticas de educação básica. No entanto, não se pode falar o mesmo da avaliação institucional (autoavaliação institucional).

A autoavaliação institucional é uma discussão recente, uma prática ainda a ser construída nos espaços escolares. É uma modalidade de avaliação que carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, particularmente no contexto brasileiro (BRANDALISE, 2010, p. 3).

Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, sendo que a meta 7 do novo plano destaca-se pelo fato

de relacionar a qualidade do ensino ao IDEB. As estratégias relacionadas à avaliação em larga escala estão expressas nas estratégias: 7.10, 7.11 e 7.36.

No que se refere à estratégia 7.10, a mesma é um tanto intrigante, por apresentar a divulgação do IDEB, “assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as) [...]” (BRASIL, 2014, p. 4). Há que se questionar esta estratégia, pois compreende-se que as condições socioeconômicas interferem de modo significativo nos resultados do IDEB, no entanto, somente contextualizá-los, sem indicar e sinalizar possibilidades para a melhoria da qualidade educacional, não fortalece a qualidade da educação.

Já a estratégia 7.11 reporta-se ao desempenho que o Brasil necessita atingir no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que, conforme a Lei, é “tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]” (BRASIL, 2014, p. 4). Nesta estratégia, evidencia-se a ênfase dada aos índices internacionais, ou seja, a posição do Brasil em uma avaliação internacional. O mais preocupante é que se valorizam os resultados e não uma boa educação tão importante para os educandos, e muito menos discutem-se quais as consequências em tratar os alunos apenas como meros índices. Diante disso, percebe-se a centralidade dos resultados da avaliação para as políticas da educação brasileira.

A definição dos objetivos educacionais, portanto, está sendo feita de fora para dentro, por cima das especificidades culturais locais e acima de um projeto nacional para a sua juventude. Assume-se que o que é valorizado pelo PISA é bom para todos já que é o básico. Mas, o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente, o que se poderia chamar de “boa educação” (FREITAS, 2011, p. 8).

A estratégia 7.36 merece ser destacada, pois seu objetivo chama a atenção, indicando o estabelecimento de “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 5). Esta estratégia, contrariamente ao afirmado, pode não se referir à valorização dos professores, mas sim à punição dos docentes que não atingiram as metas previstas para IDEB. Neste sentido, a responsabilização apresenta-se como mais uma das implicações da utilização das avaliações externas em larga escala como maneira de alcançar a qualidade da

educação, visto que, através dela, pode-se realizar a prestação de contas aos consumidores da mercadoria educação.

Desta forma, Freitas (2011) explica que,

[...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2011, p. 10).

Proposta Curricular de Santa Catarina

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p 48), é necessário enfatizar (ainda que mais recentemente outras dimensões de avaliação venham interferindo no cotidiano escolar como um todo e, conseqüentemente, na organização da prática pedagógica das instituições de ensino), que além da avaliação da aprendizagem, desenvolvida para qualificar os processos de ensino e aprendizagem, surge a avaliação institucional externa em larga escala, a exemplo de: as provas Brasil, do PISA e do ENEM.

Diante deste contexto:

É fundamental garantir na escola a compreensão, por parte do sujeito, da importância de ter assegurado o seu percurso formativo na integralidade, em idade adequada, e sua formação integral por meio do desenvolvimento pleno, evitando-se com isto a migração de estudantes para exames de certificação (SANTA CATARINA, 2014, p. 48).

A proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 48-49) tem como finalidade viabilizar as possibilidades de organização e de gestão da escola, da sala de aula e do processo pedagógico, sendo imprescindível considerar a participação de todos os segmentos da escola nas decisões, inclusive as do planejamento e avaliação das ações educativas. Todavia, todos os sujeitos que integram o ambiente escolar precisam participar desse processo, valorizar os conhecimentos que os alunos trazem do contexto social em que estão inseridos e transformá-los em conhecimentos sistematizados. Assim, os resultados da avaliação em larga escala precisam integrar-se às demais dimensões avaliativas para que a escola cumpra seu papel social. Neste sentido:

É mister que a escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos diferentes modos de produção característicos da internet. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico – função social da escola (SANTA CATARINA, 2014, p. 49).

Neste contexto, as avaliações necessitam ser elaboradas fundamentadas em critérios de quantidade e qualidade, mas, articulando-se sob a égide da qualidade, constituindo um movimento dialético que possibilita melhorias no campo educacional. Isso porque se anseia por uma educação que busque na quantidade um instrumento que possibilite a qualidade que vá além de meros resultados.

Para Frigotto (2003, p. 31-32), essas mudanças podem acontecer a partir do momento em que os educadores tenham compreensão de que os resultados das avaliações em larga escala estão submetidos à lógica do Estado, de modo que o maior desafio da escola pública está em oferecer aos filhos dos trabalhadores uma formação digna, que lhes possibilite a humanização.

Plano Estadual de Educação (PEE/SC) 2015-2024

A Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE/SC) para o decênio 2015-2024; no que se refere à avaliação em larga escala – externa, estão expressas nas estratégias 7.7 e 7.29.

Quanto à avaliação em nível mundial, a estratégia 7.7 propõe “Contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA”. (SANTA CATARINA, 2015, p.115). Pode-se dizer que esta estratégia vai além dos resultados avaliativos nacionais; percebe-se que a preocupação, a relevância e a importância dadas estão nas metas projetadas para o PISA, ou seja, contribuir para elevar os índices das avaliações internacionais. Infelizmente, a ênfase está nos resultados, deixando-se de lado a essência da educação - que é o aluno, bem como sua formação integral. Pode-se dizer, ainda, que os índices avaliativos internacionais e nacionais estão no topo de prioridades das políticas educacionais.

A estratégia 7.29 visa “Implementar um programa de acompanhamento às escolas com relação ao desempenho do IDEB, juntamente com os gestores das escolas” (SANTA CATARINA, 2015, p. 118).

Com Almeida; Dalben; Freitas (2013, p. 1160), afirma-se que esta estratégia deixa claro que a responsabilidade dos baixos resultados do IDEB recai sobre a escola, gestores e demais profissionais da instituição escolar, como se fossem os únicos culpados pelos resultados. Ou seja, para Freitas (2007a, p. 978) significa a lógica do Estado regulador. Com esta estratégia de implantação de programa de acompanhamento do desempenho do IDEB, a responsabilidade é atribuída somente à escola e seus profissionais. Desta maneira, resulta em uma desresponsabilização do governo sobre as políticas públicas educacionais.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA

O presente capítulo contextualiza historicamente e apresenta os fundamentos teóricos da gestão democrática da educação brasileira. O texto discorre sobre a luta pela gestão democrática e a busca de uma escola de qualidade. Assim, a obtenção do saber se apresenta como fator decisivo na construção da cidadania. A gestão democrática aqui compreendida transcende o domínio da organização de poder, para ser compreendida como condição de organização do espaço público de ensino, no compromisso coletivo para formação e humanização dos sujeitos.

Para se alcançar a democracia de fato participativa, é necessário que a comunidade escolar atue de forma efetiva na tomada de decisões. No entanto, inversamente à organização empresarial, cabe destacar a importância da escola entender e considerar que, em suas ações educativas, se trabalha diretamente com o ser humano. Mesmo que o sistema educacional necessite de mão de obra qualificada, a instituição de ensino não pode deixar de lado seu principal objetivo, a construção da cidadania.

Diante desse contexto, o projeto político pedagógico da escola necessita ser construído, tendo em vista o compromisso com a formação humana, sendo que a escola é um espaço de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo. A elaboração do PPP precisa ser expressão viva de um projeto coletivo com foco em seus alunos. O currículo escolar é parte integrante do PPP, sendo essa sua essência. Por isso, demanda ser aquele que possui conteúdos significativos para a vida; na escolha dos conteúdos, é importante a participação e o envolvimento de todos, pois é neste momento que se expressa a gestão democrática. Assim, o PPP se materializa a partir do momento que se alcancem os interesses reais e coletivos da escola, isto é, seu caráter político e pedagógico, haja vista que essas duas dimensões são indissociáveis, a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.

As bases legais da gestão democrática são referenciadas na Constituição Federal, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, no PNE, 2014-2024, e no PEE/SC, 2015-2024. Estes documentos fomentam a participação efetiva da comunidade escolar na vida da escola. Assim, para que haja real espaço para a participação dos segmentos do contexto escolar, é preciso o reconhecimento de que

educação é uma tarefa complexa e, por isso, requer o esforço do coletivo nela. A ideia do trabalho coletivo precisa ser entendida como base da gestão democrática. Desta forma, é fundamental que, no espaço escolar, se promovam ações educativas que assegurem a formação integral do cidadão.

Neste sentido, os Programas de formação para a gestão democrática e avaliação institucional em âmbito nacional e no estado de Santa Catarina mostram-se como um elemento de suma importância para a melhoria da atuação do gestor escolar. Ou, em outras palavras, a formação continuada para esse profissional da educação pode ser um contributo para o desenvolvimento de suas ações, e, conseqüentemente, refletirá também no trabalho do coletivo escolar.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A luta pela gestão democrática e por uma escola de qualidade não tem sido apenas uma bandeira dos movimentos educacionais no Brasil, empenhados com a transformação social. Todavia, esta bandeira está presente também nos discursos de domínio conservador, preocupados com a manutenção da sociedade capitalista, com princípios neoliberais. No entanto, o que diferencia os discursos são os termos utilizados e o caráter da reflexão/ação. Ou seja, as finalidades e objetivos da educação propostos por cada um dos contextos.

Mello e Souza (2011) defende que:

As sociedades democráticas que atingiram um estágio superior de crescimento econômico e desenvolvimento institucional estão alicerçadas em sistema educacional capaz de prover para uma maioria expressiva, senão para quase todos, direitos políticos e acesso ao mercado de trabalho que signifiquem condição de vida acima da linha da pobreza (MELLO E SOUZA, 2011, p. 9).

Observa-se, no texto acima, que o pensamento de Mello e Sousa se encontra em consonância com os princípios neoliberais, associando o desenvolvimento econômico ao sistema educacional. Ou seja, o sistema educacional, que é regido pelo estado, se instruir a maioria da população, ela terá direitos políticos e acesso ao mercado de trabalho, o que para o autor significa uma sociedade democrática.

No entanto, Paro (1999) defende que a escola tem papel fundamental para preparar o ser humano para o bem viver na sociedade na qual está inserida, não simplesmente preparar o indivíduo para viver pelo trabalho e para o trabalho, o que faz com que o sujeito não participe plenamente da sociedade. Para tanto, é necessário que a escola o oportunize para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Para o autor, devido às ideologias políticas, na escola de hoje anseia-se a oferecer os indivíduos apenas a preparação para o trabalho.

O exame dos fins da escola só pode ser feito a partir de alguma visão de mundo e de sociedade que informa uma particular visão da própria educação. A partir da concepção de homem e de educação que vimos explicitando, à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar à preparação para o trabalho em nossa escola, hoje (PARO, 1999, p. 110).

Com amparo legal, o princípio da gestão democrática da educação brasileira é referenciado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, sendo também assegurada na LDBEN/1996, após ferrenhos embates; de um lado, o domínio de forças conservadora da sociedade, e de outro lado,

O pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.109-110).

Infelizmente, o projeto de LDBEN/1996 almejado pelos educadores foi fortemente transformado pelos representantes do governo, que, por sua vez, utilizou-se de seu poder para adequar à Lei aos interesses do Estado. Assim, o governo de FHC, por meio de medidas provisórias e outros mecanismos, tais como leis e decretos, teve a intenção de “subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social”. Tal estratégia [...] aprofunda-se pela natureza e composição do Conselho Nacional de Educação” (FRIGOTTO;

CIAVATTA, 2003, 109), mantendo-o tutelado e sob o controle do Executivo, prevalecendo como atribuição do CNE:

[...] o caráter consultivo e sob a égide do MEC, ao longo dos oito anos de mandato do Governo Cardoso e ministro Paulo Renato de Souza nomeou os conselheiros em número mais que suficiente para que nada, que fosse fundamental ao projeto educativo preconcebido, escapasse do seu controle (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.111).

Assim, a LDBEN/1996 foi tramitada e homologada em um contexto de muitas disputas, não se levando em consideração muitos dos anseios dos educadores, que lutavam e buscavam uma educação mais justa e democrática.

Desta forma, pergunta-se: diante da legalidade de um princípio de extrema importância para a sociedade brasileira, pode-se afirmar que no Brasil há gestão democrática da educação pública? Indaga-se, ainda: a partir de que objetivos e finalidades, de que ideário, compreensão de educação e de sociedade, pode-se afirmar que realmente os princípios da gestão democrática estão efetivados? Neste raciocínio, Ferreira parte da seguinte questão:

[...] até que ponto as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, concretamente, a todos os cidadãos, as mesmas oportunidades de ensino e possibilidades de aprendizado, a fim de garantir a formação integral necessária ao homem e à mulher brasileiros, no sentido de possibilitar-lhes a plena participação na sociedade como seres que têm, não só o direito mas as condições necessárias para decidir sobre os destinos das instituições, da nação e de suas próprias vidas? (FERREIRA, 2000, p. 168).

Seguindo o pensamento de Paro (1999, p. 110), a gestão da educação está intimamente ligada à emancipação de sujeitos históricos, logo, à formação humana, sendo que a obtenção do saber se apresenta como fator decisivo na construção de sua cidadania. Sendo assim, o autor enfatiza que a função da educação é de preparar para o bem viver e não meramente preparar o indivíduo para o trabalho. Desta maneira, esclarece que os termos qualidade da educação e democratização de sua gestão podem adquirir novas características quando examinados, considerados mediante os fins acima apresentados, enquanto que:

O primeiro tem a ver com uma concepção de produto educacional que transcende a mera exposição de conteúdos de conhecimento, para erigir-se em resultado de uma prática social que atualiza cultural e historicamente o educando. O segundo, ultrapassando os limites da democracia política, articula-se com a noção de controle democrático do Estado pela população

como condição necessária para a construção de uma verdadeira democracia social que, no âmbito da unidade escolar, assume a participação da população nas decisões, no duplo sentido de direito dos usuários e de necessidade da escola para o bom desempenho de suas funções (PARO, 2009, p. 1).

Kuenzer (1998) explana sobre as mudanças no mundo do trabalho e a educação, para a autora, historicamente, as políticas de formação para o trabalhador no Brasil tiveram pouco ou nenhum avanço para a emancipação humana, ou seja, possibilitar ao trabalhador o desenvolvimento das dimensões política, reflexiva, crítica com a finalidade de transformar a si mesmo e à sociedade na qual está inserido. No entanto, a influência do capitalismo na educação faz com que as classes populares recebam um ensino inferior. Para os mais desfavorecidos, uma educação mínima, sem uma visão crítica, somente com o básico da cultura da leitura/escrita e da matemática. Para demonstrar a precariedade na formação ofertada às classes trabalhadoras, Kuenzer (1998, p. 33) faz a seguinte reflexão: há

[...] uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho [...] ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado e de execução por outro.

Se todos indivíduos recebessem uma educação de qualidade sem distinção, essa seria uma possibilidade de transformação na formação dos trabalhadores. No entanto, Kuenzer afirma que pesquisas realizadas neste campo têm revelado o oposto: cada vez mais se intensifica a divisão de competências, isto é, há indivíduos com uma boa educação resultando em trabalhadores qualificados, como também há um volume expressivo de “trabalhadores precariamente escolarizados” (KUENZER, 2008, p. 494). Neste sentido, defende que “a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos” (KUENZER, 2007, p. 33). Complementa que essa polarização na formação da população acontece face ao fato de o discurso do ideário neoliberal proclamar a universalização da educação pública e de qualidade para todos, especialmente na educação básica, sendo que, na prática, seguindo as exigências internacionais, assegura o ensino fundamental e restringe o ensino médio.

Na realidade, seria necessário oportunizar as habilidades cognitivas, os conteúdos, métodos fundamentais e inserção igualitária no mundo do trabalho. Diante deste contexto, a democratização resume-se em ampliação do acesso do ensino com mínima ênfase a permanência. Pode-se dizer, iguais no acesso em termos por meio de políticas de ampliação de vagas, mas desiguais na trajetória escolar.

A luta pela educação básica trouxe desde sua origem a concepção de democratização como acesso universal, como imperativo, o que resultou na priorização no âmbito das políticas, pelo menos por determinado tempo, dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos (OLIVEIRA, D., 2001, p. 93).

Oliveira (2001) comenta sobre o processo de mudanças na educação, durante a Reforma de Estado nos anos de 1990.

Na educação, especialmente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude frequente. Em alguns momentos tais transferências tiveram por objetivo eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação. Embora o debate crítico em torno dessas questões tenha sido demasiado exaustivo em décadas passadas, não foi capaz de evitar que as tendências mais recentes em administração educacional, e mesmo as direções tomadas pelas políticas para a gestão da educação, resgatem as teorias administrativas como teorias políticas (OLIVEIRA, D., 2001, p. 96).

As políticas de gestão para a educação brasileira, a partir da década de 1990, estruturaram-se para a implementação de uma política de ações de natureza gerencial. No entanto, para Betini (2009, p. 83), “a direção escolar poderá lançar mão de métodos e técnicas de administração sem, contudo, descaracterizar a sua essência e especificidade de formação, sem transformá-la em uma organização empresarial”, a qual busca somente a produtividade, ou, em outras palavras, não permitindo que as ideias produtivista de escola imposta pelas políticas neoliberais sejam inserida no interior das instituições escolares. O sentido político e social da administração escolar pode auxiliar na superação do tecnicismo que aí se oculta.

Todavia, implementar uma gestão escolar comprometida politicamente com a educação emancipadora implica uma ruptura com o *status quo*, com a perseverança, esforço e vontade de todos os participantes do contexto escolar, isto é, requer a interação das condições subjetivas. Entretanto, as escolas públicas não conseguem proporcionar uma educação de qualidade social. Diante do exposto, questiona-se:

escola e educação, a quem interessa? Com certeza, uma escola pública de qualidade social interessa as camadas populares. Pergunta-se, ainda: interessaria ao sistema? Para tanto, quais as possibilidades objetivas e subjetivas que o Estado assegura para que as escolas alcancem seus objetivos educacionais?

Para buscar a qualidade pretendida, é preciso, pois, que a estrutura da escola fundamental, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto em seus aspectos organizacionais, esteja em perfeita sintonia com os fins educativos, tanto em sua dimensão individual quanto em sua dimensão social. Isso, que parece tautológico, é permanentemente contrário, quer na realidade de nossas escolas, quer em propostas de políticas educacionais que pretendem chegar a uma boa qualidade do ensino por meio de estruturar ineficientes e autoritárias que se opõem às referidas dimensões individual e social dos objetivos educativos (PARO, 2007, p. 112).

Pode-se dizer que o que diferencia a organização escolar de uma organização empresarial capitalista são os objetivos, as finalidades de sua formação estrutural, ou seja, os processos. Ainda, pode-se dizer que, na organização da prática pedagógica, a utilização de recursos materiais é importante, porém, a peça fundamental neste processo são os recursos humanos (as pessoas), incluindo-se os alunos. A maneira como administrar, no caso, o método, necessita ser aquele que faça sentido aos objetivos que se pretende alcançar, considerando os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que a determinam. Na concepção de Paro (1997, p.18):

[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos.

Para tanto, a escola não pode deixar de utilizar-se da administração como uma atividade humana que visa atingir suas metas, porém, é necessário realizá-la de forma racional, com recursos materiais e humanos. A utilização dessa atividade humana não depende de nenhuma estrutura social determinada. No entanto, não se trata de utilizar técnicas e métodos que se integram ao atual sistema produtivo, que se apoderou dos princípios da administração geral para satisfazer seus interesses. Trata-se de utilizar métodos e técnicas administrativas que não dependem de um padrão ou modelo de produção específico. Sobre a aplicabilidade de técnicas de administração geral, Paro (1996, p. 78-79) se posiciona, justificando:

Por um lado, não obstante seus componentes autoritários, a atual teoria e prática da administração possui importantes qualidades técnicas que embora estejam hoje sendo utilizadas em favor dos interesses da classe dominante, podem, nas mãos da classe trabalhadora, articular-se com os interesses dessa classe. A este respeito, não há por que não aproveitar, da administração existente hoje, aqueles componentes que, sem comprometer os objetivos democráticos e de emancipação das classes dominadas, representam um avanço técnico capaz de auxiliar o homem na consecução de seus propósitos. [...] Afinal, numa sociedade verdadeiramente democrática, em que a propriedade é o homem vivendo em colaboração recíproca, sem as marcas da dominação característica da sociedade de classe continuará havendo, e certamente em maior medida, a necessidade da utilização racional dos recursos com vistas a realização dos fins.

Diante do exposto, um dos maiores desafios da educação é como administrar de forma democrática e participativa, em um contexto comandado por padrões de relações sociais impostos pelo modo de produção existente, utilizando-se o princípio da racionalidade.

De acordo com Paro (1996), existem duas tendências de administração escolar: uma que defende e utiliza os princípios, métodos e técnicas da administração empresarial capitalista, a serviço de grupos da classe dominante, visando tão somente a executar seus interesses, ou seja, a manutenção da ordem vigente proclama a divulgação e apregoa sua ideologia na sociedade por meio da escola; outra, de caráter de oposição radical à administração capitalista, prega com naturalidade a inexistência de qualquer espécie de autoridade. Segundo o autor, nos dois aspectos existe ausência de inserção do contexto histórico, bem como das condições sociais, políticas e econômicas em que a administração escolar se organiza. Ambas não possuem uma visão crítica da realidade, e muito menos estão preocupadas com uma administração escolar que busque a transformação social. Paro expõe seu raciocínio no texto abaixo a seguir:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. [...] Para um tratamento objetivo de atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame de maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes (PARO, 1996, p. 13).

Entretanto, uma instituição de ensino, com todas as suas particularidades, necessita de uma administração organizada e sistematizada, sustentada em um planejamento, integrando meios, recursos, objetivos e estratégias para alcançar suas

metas. Além disso, é necessário um sistema de avaliação que a solidifique e redirecione suas ações.

É neste sentido que Paro defende a ação administrativa (1996, p. 23), como “coordenação do esforço humano coletivo”. Isso representa o ser humano envolvido na execução das atividades, sejam aquelas que dependem de recursos materiais, ou as que dependem de pessoas, tais como: equipe gestora, professores, funcionários em geral, alunos e comunidade. Sendo assim, cabe à administração escolar promover a gestão democrática na escola, que, segundo Dourado (2006), é a organização das tarefas com a participação de todos os atores envolvidos no contexto escolar, numa perspectiva transformadora, tendo como ação e compromisso na elaboração de um currículo embasado na realidade da escola, visando a melhoria da qualidade do ensino.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professor, estudantes, coordenadores, técnicos-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento de trabalho escolar (DOURADO, 2006, p. 81).

Todavia, há que se reconhecer que a efetivação da gestão democrática nos ambientes educacionais ainda está cercada por diversos desafios, devido à concepção burocratizada e hierarquizada de gestão centrada no diretor. Isso contribui para que as escolas se tornem ambientes fechados, impossibilitando de oportunizar discussão com o coletivo e, por conseguinte, o crescimento e a melhoria do processo educativo.

A gestão escolar consiste em uma dimensão e um enfoque de ação na educação, que tem como meta promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas indispensáveis para assegurar o desenvolvimento dos processos socioeducacionais das instituições de ensino, direcionados à promoção efetiva da aprendizagem dos educandos, ou, em outras palavras, tornando-os capazes de lidar adequadamente com os problemas da sociedade.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e fazer, entre teoria e prática. Busca

resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. A qualidade de ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condição de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.) [...] (VEIGA, 2005, p. 18-19).

É de suma importância registrar que a democratização da educação pressupõe a democratização do conhecimento, do acesso e a garantia de permanência e qualidade de ensino ministrado aos alunos, como também a gestão e a autonomia do educador. Democratização é a participação de todos os envolvidos no espaço escolar para planejar e decidir nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. E é por meio do compromisso sociopolítico que se conquistará de maneira efetiva uma gestão democrática.

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta (CURY, 2005a, p. 18).

Assim sendo, vê-se que a gestão democrática se tornou essencial. Para tanto, as instituições de ensino precisam superar as estruturas burocráticas. Para que isso ocorra, é necessário que o gestor escolar tenha entendimento e reconheça que é por meio da participação, da organização coletiva, das decisões compartilhadas, em todas as dimensões da instituição, que ocorrerá uma melhor integração com a comunidade escolar.

Bobbio (1986, p.22) ressalta que, por gestão democrática, “entende-se primariamente um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”. No entanto, essa participação demanda esforço, tempo, espaço e condições para possibilitar o processo, haja vista que a gestão democrática não é um trajeto fácil e rápido a ser percorrido, porém, nesta perspectiva, torna-se processo formativo e de transformação/emancipação sócio-política.

Coutinho (2005) salienta que a democratização é um caminho difícil e moroso, em virtude dos entraves do poder hegemônico; estes impasses dificultam a efetivação da tão almejada democracia. O autor enfatiza que

[...] não é dada para os indivíduos de uma vez para sempre, de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração (COUTINHO, 2005, p.2).

Neste contexto, a gestão democrática aqui entendida ultrapassa o domínio da organização de poder, para ser compreendida como condição de organização do espaço público de ensino, no compromisso coletivo de formação e humanização dos sujeitos. Assim sendo, gestão democrática da educação compreende a consciência de cidadania como “capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado” (COUTINHO, 2000, p. 50).

Desta forma, a gestão democrática oportuniza à comunidade ter e usufruir de novos conhecimentos e vivências sociais. Ademais, conforme a escola vai se tornando autônoma em suas decisões, permite o desenvolvimento das pessoas que compõem o contexto escolar, possibilitando o crescimento crítico, ético, moral, profissional dos participantes das ações educacionais. Através da participação de todos, a gestão democrática trabalha para o desenvolvimento da cidadania quando proporciona aos cidadãos a oportunidade de analisar, opinar, dialogar, criar e resolver situações problemas do cotidiano escolar. Dourado (1998) conceitua gestão democrática como um:

[...] processo de aprendizagem e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa e vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e; conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 1998, p. 79).

Para tanto, a escola necessita aproximar, incentivar os envolvidos no processo educacional (comunidade escolar) para que participem ativamente da dinâmica de gestão escolar e de organização da sociedade, criando mecanismos para se alcançar uma democracia de fato participativa, transcendendo a condição histórica

de simples presença física na escola e passar exercer o seu papel de direito, ou seja, atuar de maneira efetiva na tomada de decisões em busca de uma escola comprometida com transformação da sociedade e de construção da cidadania.

Para Ferreira (2004, p.1242-1243), a gestão democrática pressupõe:

Respeito, paciência e como encontro de ideias e de vidas “única forma superior de encontro” dos seres humanos, os únicos seres vivos que possuem esta condição e possibilidade e que não a utilizam. [...] Diálogo como uma generosa disposição de abrir-se ao “outro” que irá “somar” compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das relações. [...] Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

Ferreira (2004) concebe gestão como um processo de tomada de decisões que resulta na formação do cidadão consciente, uma prática coletiva compromissada com esse propósito, pelos profissionais da escola em conjunto com alunos e familiares. Assim, gestão:

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania [...] É um compromisso de quem toma decisões – a gestão, de quem tem consciência do coletivo – democrática –, de quem tem a responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação (FERREIRA, 2004, p.1241).

A gestão democrática na educação significa a participação e construção da cidadania, assim como “sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização”. (FERREIRA, 2001, p. 305). A gestão democrática busca a organização coletiva que é característica do ser humano, e esta organização implica situações decisórias. Desta maneira, a participação assume natureza política, “visto que envolve interesses e organização da sociedade, e que, associada à formação de qualidade, vai possibilitar o exercício da cidadania” (FERREIRA, 2000, p. 170).

Assim sendo, para Ferreira (2017, p. 984), se a educação é a mediação, responsável pela formação humana, a gestão da educação necessita buscar compreender que direitos têm os educandos e responsabilizar-se em garantir uma formação de qualidade a todos sem distinção. Neste sentido:

Compreende-se o ser humano como “conjunto das relações sociais”, sendo sujeito como histórico, cuja atividade é criar por meio de seus atos, a história, criando conseqüentemente, a história da humanidade. Isso consiste em tornar como ponto de partida os indivíduos reais, concretos, que produzem dentro da sociedade em condições concretas, com direito de poder fruir de suas produções, de toda produção da cultura. Somente desta forma, compreende-se a constituição humana, que através da educação – como direito social – se hominiza, como ser liberto, orgânico, emancipado, lúcido, no sentido de sua formação e integral realização humana, enquanto humaniza a sociedade, Todavia, não se consegue viabilizar tal compreensão e intento apenas pela via da instrumentalização do conhecimento científico, na aceitação generalizada da “formação para a cidadania” numa sociedade minada pela ideologia hegemônica do individualismo, egoísmo, competitividade, consumismo, que produz ódio entre os humanos, e a sua conseqüente coisificação (FERREIRA, 2017a, p. 984).

Para pensar em gestão democrática da escola pública, é necessário pensar em possibilidades de, organicamente, compreender a escola como um espaço onde ocorrem várias problemas e conflitos. Assim, é neste momento que necessita se propiciar o diálogo, respeitando as diferenças, ideias e posicionamentos de cada indivíduo, e, conseqüentemente, a liberdade de expressão e uma convivência mais humanizada.

Desta maneira, é indispensável que as pessoas participem de discussões e debates em igualdade de condições, em espaços verdadeiramente democráticos, sem ter receio ou medo de expor posições contrárias.

Quanto a participar da gestão democrática da escola, entende-se que todos se sintam parte integrante e efetivamente partícipes de todo o processo. Assim, o espaço escolar passa a ser utilizado como um recurso de educação para todos na expectativa do aprender a viver, compartilhar e definir coletivamente em favor da satisfação do grupo.

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata (PARO, 2000, p. 30).

Desta forma, a participação constitui-se como uma das principais bandeiras a serem efetivadas pelos diferentes membros que constroem o dia a dia da escola. É ter o entendimento que decisões tão importantes quanto às finalidades e conteúdo da aprendizagem precisam ser aquelas que desenvolvam o ser humano, ensinando os conteúdos para a vida, ou seja, como condição essencial para desenvolver-se e viver

plenamente na sociedade. Ferreira (2017a, p. 983) entende e defende “[...] a formação humana de toda a população brasileira com o maior rigor possível no sentido da formação da plena cidadania”.

Falo de uma aprendizagem de conteúdos de vida que abrangem os conceitos científicos de cultura erudita e os conteúdos éticos da vivência social. Esse rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter (FERREIRA, 2013, p. 138).

Cada vez mais, evidencia-se a necessidade de transformações urgentes na escola, para que esta possa formar cidadãos competentes e ativos; para tanto, há necessidade de um maior envolvimento da comunidade no espaço escolar, bem como repensar que o mais importante não é apenas o repasse de determinados conteúdos com intuito de elevar o nível escolar, mas, sim, preparar os indivíduos para vida em sociedade e para exercício da cidadania.

Para Ferreira (2008), a gestão democrática é compreendida como:

[...] gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (FERREIRA, 2008a, p. 306).

No entanto, ao contrário à organização empresarial, a escola precisa compreender e considerar que, em sua prática educativa, trabalha-se de forma direta o lado humano, e mesmo que o sistema de educacional atual necessite de mão de obra qualificada, a instituição escolar não pode deixar de fora seu objetivo principal, a construção da cidadania.

De acordo com Paro (1996, p. 149), a escola que manifesta preocupação com o desenvolvimento intelecto e social dos seus alunos, professores e funcionários e permite a participação efetiva de todos assume “um papel efetivamente revolucionário na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram”.

Diante deste contexto, ratifica-se o que Ferreira, N. (2002) descreve sobre um mundo mais humano, justo e digno para toda a sociedade, que nunca deixou de sonhar. Acredita-se que o sonho da autora é o sonho de muitos que lutam por uma educação de qualidade e sociedade mais justa e humana para todos sem distinção.

Na nova etapa de vida que se inicia a cada momento, para mim, quero empreender, pensando, refletindo, sem nunca deixar de sonhar". Sonho com um mundo mais humano, com uma sociedade mais digna e justa, com uma escola de qualidade para todos e com profissionais da educação qualificados, respeitados e felizes. Sonho com uma escola e com uma universidade unitária e universal. Sonho com um mundo repleto de jardins, onde floresçam rosas perfumadas sem espinhos, jardins repletos de crianças alegres as quais brincam aprendendo os conteúdos da vida. Não os conteúdos desta vida que estamos vivendo, mas os de uma vida que possua todos os meios e recursos para o bem da humanidade, dignamente a disposição de toda a humanidade. Enfim, sonho com a pedagogia da esperança formada pela tolerância, o respeito e a solidariedade; uma pedagogia que rechaça a construção social de imagens que desumanizam o "outro", uma pedagogia de esperança que ensina a vivencia que, ao construir o "outro", tornamo-nos completamente relacionados ao "outro"; uma pedagogia que ensina que ao desumanizarmos o "outro", desumanizamos a nós mesmos. Sonho com uma pedagogia da esperança que nos guie ao crítico caminho da verdade rumo a reapropriação da dignidade humana (FERREIRA, N., 2002, p. 99).

Para tanto, a gestão democrática demanda uma ruptura na prática administrativa da escola, para lidar, criticamente e efetivamente, com os problemas da exclusão, reprovação e da não permanência do educando na sala de aula, que vem ocasionando a marginalização das classes populares. Daí a importância da construção coletiva de um projeto político pedagógico atrelado aos interesses e necessidades da população. E, ainda, ter a compreensão que os problemas apresentados na prática pedagógica passam ser uma condição para a gestão democrática. Isso significa que a gestão democrática precisa ser compreendida não somente como um princípio, mas também como um objetivo a ser atingido para que a escola cumpra sua função social, ou seja, o compromisso com a formação humana.

3.1.1 Projeto político pedagógico: compromisso com a formação humana

Para Veiga (2005, p. 11-12), a escola é um espaço de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, assim sendo, precisa organizar sua prática pedagógica com foco em seus educandos. Com essa compreensão, é importante que a instituição escolar assuma suas atribuições, sem que as instâncias administrativas superiores se apoderem dessa iniciativa. Porém, vale ressaltar que, para a elaboração

do projeto político pedagógico, é preciso seguir as diretrizes das esferas superiores, contudo, adaptando-as à realidade de cada escola.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) precisa se constituir como o instrumento orientador de todo o contexto das ações educativas da instituição escolar. Sendo assim, sua elaboração necessita ser expressão viva de um projeto coletivo, ou seja, com a participação e envolvimento de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Entretanto, é necessário articular e construir ambientes participativos, elaborar, no coletivo, um projeto que expresse não somente o que a escola é hoje, mas, que se tenha coragem de ousar e indicar objetivos educacionais que pretende atingir. Para isso, requer método, organização e sistematização.

Todavia, um projeto desta natureza só se constrói com um trabalho bem organizado. Para tanto, para se almejar que o projeto provoque mudanças na direção de uma formação educativa e cultural de qualidade a todos os alunos da escola pública é preciso evocar uma práxis educativa transformadora com ações organizadas, planejadas e sistematizadas. Assim sendo, para Vazquez (1977), torna-se a práxis como atividade consciente, oportunizando o ser humano pensar e transformar o meio em que está inserido, bem como a si próprio.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

Diante do exposto, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de suma importância para a comunidade escolar. Neste sentido, o PPP não pode ser tratado meramente como um amontoado de projetos e planos elaborados sem a participação de todos os segmentos da escola, feito simplesmente para cumprir imposições burocráticas, sendo posteriormente engavetados e esquecidos sem produzir resultado nenhum no processo educativo da instituição escolar. Para Veiga (2005 p. 13), “o projeto busca um rumo, uma direção e [...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” No entanto, o Projeto Político Pedagógico é um processo contínuo e articulado que pressupõe

reflexões, análises, avaliações permanentes das ações desenvolvidas pelos participantes, tendo como concepção a política de formação plena do educando.

Desta forma, pode-se dizer que o PPP se materializa a partir do momento que se atingem os interesses reais e coletivos da escola, ou seja, seu caráter político e pedagógico, de modo que essas duas dimensões são inseparáveis. Assim, a dimensão política se cumpre ao passo em que ela se efetive como ação especificamente pedagógica.

Portanto, é na ação pedagógica da instituição escolar que há a possibilidade da efetivação de práticas sociais emancipatórias, bem como da formação de um sujeito social crítico, participativo, solidário, compromissado. Pode-se dizer ainda que é nessa ação que se consegue realizar a intencionalidade norteadora do projeto construído.

Como já mencionado anteriormente, o caráter político e pedagógico do PPP são dimensões indissociáveis, uma está atrelada a outra. No entanto, o termo político relaciona-se à prática de uma política de cuidar daquilo que é público, é ter competência para lidar com as relações humanas, é administrar com seriedade. Assim, politizar na escola é conscientizar os educandos e demais segmentos da instituição escolar de que todos são constituídos de direitos e deveres de cidadão. Ademais, uma ação política proporciona a concentração de pessoas em torno de ideais, isto é fundamentalmente democrático.

Segundo Aristóteles, “o homem é um ser político”, portanto, todas as suas ações se dão de forma intencional e nas relações sociais. A educação sendo uma construção humana e ocorrendo nas relações sociais de forma intencional, passa a ser um ato político. A educação engendra desde sua gênese uma contradição histórica em sua práxis, com interesses antagônicos construídos e desenvolvidos nas relações sociais do meio onde a escola está inserida. A administração escolar, nela incluída o ato de planejar as ações educacionais, pode ser feita de forma centralizada e autoritária, como participativa e democrática, includente ou excludente. Quando a mesma assume a forma participativa e includente, permite uma maior eficiência social e educacional. Para tanto, necessitamos de um instrumento de planejamento que permita a participação de todos os atores de forma democrática, para isso surge o Projeto Político-Pedagógico, que quando elaborado e executado de forma participativa, tem se mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública (DIAS, 2003, p.1).

Por sua vez, o termo pedagógico relaciona-se à dimensão que possibilita a concretização do objetivo da educação, que é a prática do processo de ensino e aprendizagem, ou, em outras palavras, se o documento não for construído

coletivamente, com a finalidade de ensinar e aprender, ou seja, de formar um cidadão crítico capaz de participar ativamente da sociedade, o PPP deixa de cumprir seu propósito. Veiga explica a relação entre os dois termos:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2005, p. 13).

Visto nesta concepção, o projeto político pedagógico da instituição escolar imprime sua ação política, é o documento que sustenta sua filosofia, suas concepções de sociedade, de educação, de homem. O currículo escolar também é parte integrante do PPP, sendo esta sua essência, isto é, o currículo necessita ser aquele que possua conteúdos significativos para a vida, pois nele está abarcado o que de melhor que uma escola possa oferecer aos seus educandos. Na escolha dos conteúdos, é preciso a participação e o envolvimento de todos, e é neste momento que se manifesta a gestão democrática, ou seja, é de fundamental importância que os conteúdos sejam relevantes e historicamente construídos pelos docentes, num clima de harmonia, escutando alunos, pais e demais funcionários, pois é através do trabalho coletivo que se formam seres humanos conscientes. E o mais importante, neste contexto é que cada integrante traz consigo componentes de um currículo de experiências e vivências, enfim, emergente e fundamental para debater na escola, além dos assuntos da sociedade atual que influencia de modo direto na comunidade escolar. A efetivação de uma cultura de participação, expressa a construção da gestão democrática, isso quer dizer formar cidadãos.

No campo educacional, a gestão democrática tem sido defendida como uma dinâmica, expressando mobilização, articulação, cooperação, buscando a garantir processos coletivos de participação e decisão.

[...] a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e especialmente na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos

subsídios para novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas [...] (FERREIRA, 2003, p. 16).

Desta forma, concorda-se com Ferreira, quando afirma que a gestão da educação ocorre em todos os âmbitos da escola. Dessa forma, todos os segmentos da comunidade escolar têm papel de grande relevância no desenvolvimento das ações educacionais. Ademais, salienta-se a importância do trabalho do gestor escolar, cabendo a ele a mediação entre a proposta pedagógica e os alunos. Assim sendo, o maior desafio para os gestores escolares é a garantia de uma formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar, com criatividade e criticidade, os problemas cada vez mais complexos da sociedade.

Entretanto, na sala de aula, a gestão necessita desenvolver-se de maneira democrática, através do respeito entre professor e aluno, do diálogo, do acolhimento, da compreensão das metas a serem atingidos, da construção coletiva dos critérios avaliativos e socialização dos conhecimentos expressos na proposta pedagógica curricular, com a finalidade de possibilitar aos educandos um ensino de qualidade. Portanto, pode-se dizer que naquele espaço está se efetivando a gestão democrática.

Assim para Veiga (2005 17-18),

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.

Ao instituir a democracia, a escola demonstra os valores de inclusão, justiça, participação e diálogo, primordiais à democracia. Democracia esta que reconhece a diversidade de seus integrantes e os inclui; assim, estará abrindo as portas para participação, fazendo com que as pessoas sejam inseridas no processo educativo.

Para Rodrigues (1987), é necessário ter consciência de que a democratização da gestão da educação não acontecerá sem uma compreensão mais aprofundada sobre a função política e social da escola, lugar privilegiado da educação sistematizada, e da sua relevância no processo de transformação da sociedade, à medida que responsabiliza-se com a função de "preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos" (RODRIGUES, 1987, p. 43).

No entanto, toda essa dinâmica precisa acontecer como um processo de aprendizado político, essencial para a construção da gestão democrática e, conseqüentemente, para a constituição de uma nova cultura dentro da escola. “[...] isto é, cumprir seu papel político-institucional” (FERREIRA, 2007, p. 304).

3.2 BASES LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para entender os movimentos a respeito da elaboração dos princípios que fundamentam a gestão democrática da educação, faz-se necessário examinar a legislação que trata sobre assunto para, então, compreender as contradições, bem como as discussões que foram geradas em torno do tema em questão.

Como já mencionado anteriormente, historicamente, a luta por uma escola de qualidade não é exclusiva dos movimentos sociais dos educadores, os quais apresentavam formas renovadas de educação popular. Todavia, está presente também nos discursos do campo conservador, ajustados às ideias neoliberais, preocupados com a preservação da sociedade capitalista.

Deste modo, é válido comentar que o princípio da gestão democrática da educação brasileira foi incorporado na forma na lei na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/1996. Esta foi assegurada, de acordo com Brzezinski (2010), após embates entre projetos contraditórios de sociedade e de educação.

[...] a luta no campo das políticas educacionais durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) no Congresso Nacional e as mudanças mais significativas em seus dispositivos na década pós-lei. Tratam-se dos embates entre os atores de dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo (BRZEZINSKI, 2010, p. 185).

De acordo com a autora, durante a tramitação da LDBEN, os representantes do mundo oficial estavam em consonância com os princípios neoliberais em defesa do sistema particular de ensino, mesmo que não atendidos em suas solicitações se faziam ouvir, demonstrando-se contrários às reivindicações à escola pública.

Por outro lado, o mundo real vivido pelos educadores que, para Brzezinski (2010), é aquele:

[...] construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que de têm o poder econômico e político em nosso país. Destaco ainda que o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como um movimento mais vigoroso a cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial. Este, por sua vez, é considerado por mim como aquele em que, com aporte nos princípios, políticas e práticas neoliberais, vem saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade, de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras determinadas pelo Estado Mínimo Nacional (BRZEZINSKI, 2010, p. 187).

Entre movimentos e embates, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) foi aprovada pelo Congresso Nacional, a qual resultou, conforme análise de Saviani (1997, p 200), em “uma **LBD minimalista**, compatível com o **Estado mínimo**, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante”.

E como desdobramento da LDBEN/9393/1996, para atender aos termos do art. 9º, inciso I, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei n.º 10.172/2001, que segundo Brzezinski (2010, p. 200).

[...] pretendeu dar certa organicidade ao sistema nacional de educação, à medida que apresenta diagnóstico de cada nível e modalidade de ensino, propõe metas e objetivos na esfera da União e atribui aos estados e municípios a obrigatoriedade da elaboração de planos estaduais e municipais.

Infelizmente, o PNE/2001 estava fadado ao fracasso, pois todos os dispositivos relacionados à ampliação de recursos não foram aprovados, impossibilitando, assim, a execução da maioria das metas. Isto é, prevaleceu o “mundo oficial contra os interesses do mundo vivido dos professores e da escola pública” (BRZEZINSKI, 2010, p. 200).

A busca pela democratização da educação liga-se aos impasses, confrontos e conflitos com o Estado, que age como regulador, autoritário e defensor de políticas educacionais restritivas.

No entanto, a efetivação da gestão democrática na educação vai além de documentos legais; é um processo, fruto, acima de tudo, da participação e do envolvimento da comunidade escolar nas ações educacionais, tendo como objetivo

que escola anseia-se construir. Desta forma, é no interior da escola que se vislumbra a concretização da democracia.

A gestão democrática na Constituição Federal de 1988

A gestão democrática da educação está ligada aos mecanismos legais e institucionais e à orientação de ações que oportunizam a participação social, ou, seja, participação no planejamento e elaboração do PPP, na tomada de decisões, na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição, na realização das resoluções colegiadas, nos períodos de avaliação institucional. Contudo, precisa ser ressaltada a importância de estabelecer como prioridade educacional a democratização do ingresso e a permanência do educando na escola, bem como a garantia da qualidade social da educação.

A Educação é tratada no Capítulo III, Seção I, da Carta Magna, sendo que o artigo 206, inciso VI, consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ministrado.

Art. 206. O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
V Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VI Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Os princípios acima mencionados são definidos como fundamentos constitucionais da autonomia da escola e da gestão democrática. Cury (2005b) pondera, explicando que foi um grande avanço a conquista da gestão democrática em instituições oficiais dos sistemas de ensino. No entanto, esta autonomia é relativa, pois, exige-se, em contrapartida, a prestação de contas, isto é, evoca a obrigação dos gestores escolares até mesmo dos professores quanto às finalidades da educação nas escolas, em consonância com as diretrizes do Estado. Ou seja, uma estratégia de controle por parte do Estado.

A conquista do princípio constitucional da gestão democrática, em 1988, em estabelecimentos oficiais dos sistemas de ensino representou e continua representando um passo admirável para a vida democrática de nossos estabelecimentos e para os próprios sistemas de ensino. Ela implica a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos próprios docentes quanto aos objetivos da educação escolar (CURY, 2005b, p. 9).

Compreende-se por gestão democrática uma maneira de melhoramento na e da convivência humana, que se constrói na cultura do povo e sua história, buscando um convívio por meio do exercício da coletividade e a participação de uma comunidade. Neste sentido, Ferreira (2000, p. 167) afirma que:

A gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado a prática social global e a prática educacional brasileira e mundial. E indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. E indubitável sua necessidade para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Indubitável sua importância como fonte de humanização (FERREIRA, 2000, p.167).

A gestão democrática da educação igualmente é referenciada enquanto princípio sob o qual o ensino deve ser ministrado, de acordo com o inciso VIII, do artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ratificando com o que está na Constituição Federal de 1988. A gestão democrática, no entanto, é um princípio e harmoniza com o Estado democrático de direito consagrado pela Lei maior.

Neste contexto da gestão democrática, no âmbito legal, a escola é um espaço de ensino, assim como de relação democrática. Neste sentido, gestores, professores, pais e alunos decidem juntos sobre a direção, ou seja, o caminho que a escola irá seguir, num verdadeiro exercício de cidadania, fundamento consagrado no caput do artigo 1º, inciso II, da Constituição Federal: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: II - a cidadania”

Dallari (1998, p. 14) defende que:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Todavia, a gestão democrática é referenciada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no PNE 2014-2025, e no PEE/SC 2015-2014. Todos esses documentos fomentam a participação efetiva de todos os segmentos no cotidiano da escola. Sendo assim, para que haja real espaço para a participação da comunidade escolar, é importante que haja o reconhecimento de que educação é uma tarefa complexa e, por isso, requer o esforço do coletivo no interior da instituição de ensino.

A gestão democrática na LDBEN/9.394 de 1996

A LDBEN/9.394/1996, em vigência, aprovada em 20 de dezembro de 1996, foi construída durante uma longa trajetória, interposta por manobras políticas, que decepcionou muitos educadores e movimentos sociais que lutaram e esperavam por uma maior abertura da democracia e da autonomia da escola. Para tanto, a gestão democrática:

[...] faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público (DOURADO, 2006, p. 48-52).

Entretanto, a gestão democrática da escola pública, como princípio, de forma alguma pode ser compreendida como uma dívida do governo, mas sim como uma conquista social e política de uma importante parcela da sociedade brasileira.

Contudo, a LDBEN foi aprovada. Analisando as diretrizes, percebe-se que as mesmas apresentam uma educação mais incluyente e igualitária; no entanto, há dificuldades de desenvolvimento e efetivação da maioria delas, devido a limitações de ordem financeiras e humana, ou seja, em algumas a dificuldade para executar implica na falta ou no repasse insuficiente de recursos financeiros, ao passo que, em outras, é o fator humano ocasionado pela má formação ou pela falta de formação continuada.

No que se refere à gestão democrática, está contida em seu texto, implícita e explicitamente, em muitos de seus artigos. Os artigos 3º, 12, 13, 14 e 15 destacam-se por salientarem as determinações que se seguem. O Artigo 3º refere-se aos princípios com os quais o ensino deve ser ministrado e o inciso VIII destina-se à gestão

democrática: “Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

O Art. 12 trata das responsabilidades e funções das instituições de ensino:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...] (BRASIL, 1996).

Os incisos do artigo mencionados indicam o exercício da autonomia das escolas públicas, no entanto, essa autonomia é uma autonomia relativa, e não plena ou total. Para Farfus (2008), a autonomia que se almeja para a escola pública “não significa ausência de leis, normas, regras ou a ideia de que a escola pode fazer o que quiser”. A autonomia significa “a possibilidade de a escola ser o centro das decisões, de traçar seus rumos, buscar seus caminhos, criar condições de vir a ser o que se pretende, dentro dos parâmetros gerais definidos pelo Estado” (FARFUS, 2008, p. 35).

Ainda para Farfus (2008), com autonomia a escola se transforma no “centro das decisões, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade por essas decisões”. Porém, para que isso ocorra, o Estado precisa também “assumir a sua responsabilidade, ou seja, oferecer à escola os meios para a concretização dessa autonomia” (FARFUS, 2008, p 40).

Para a efetivação dessa autonomia, necessita-se, fundamentalmente, da “possibilidade e capacidade da escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve” (NEVES, 1995, p. 113).

O artigo 13 destaca a participação dos professores na construção da proposta pedagógica da escola, denominado de Projeto Político Pedagógico (PPP).

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2006).

Por isso, o Projeto Político Pedagógico – PPP necessita ser compreendido “como um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola e, particularmente, para a definição de sua própria organização pedagógica” (DOURADO, 2006, p. 56).

A democracia é resultado do trabalho coletivo que se pratica na escola, através de seus diversos espaços participativos. Assim, a participação dos profissionais da educação necessita ser garantida e estimulada na construção e efetivação do projeto pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar e local, pais, alunos e dos órgãos de decisão colegiada. O artigo 14 expressa esta premissa:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

É imprescindível abordar o artigo 15, que trata sobre a garantia pelos sistemas de ensino de autonomia às instituições públicas de ensino.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Analisando os artigos 14 e 15 de acordo com Dourado (2006): “na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs” (DOURADO, 2006, p.62), em uma gestão democrática até a participação precisa primar pela organização. Senão, ao invés de contribuir, ela poderá ser excessivamente negativa para o cotidiano da escola.

Plano Nacional de Educação – 2014-2024 - PNE Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014

Antes de adentrar no novo PNE (2014 a 2024), faz-se necessário observar o tratamento que se deu para a gestão democrática no PNE 2001-2010, Lei nº 10.172/2001. No documento, apresentou-se um diagnóstico da educação brasileira

que continha diretrizes, objetivos e metas a serem atingidas a partir da situação brasileira, figurando que:

[...] democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

No teor do documento, evidenciou-se, nas diferentes etapas da educação, estímulo para a gestão democrática. No entanto, é apenas no ensino fundamental que foram indicadas as diretrizes para uma gestão democrática, reforçando que:

[...] o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação (BRASIL, 2001).

Percebe-se que, desde o PNE- 2001-2010, as diretrizes para a gestão democrática, pelo menos para o ensino fundamental, foram direcionadas para o PPP organizado pela da escola, expressando sua prática educativa. Neste contexto, surgem os conselhos escolares compostos por representantes de todos os segmentos da instituição de ensino. Desta forma, a gestão da educação e a cobrança dos resultados propostos neste plano visam o envolvimento de toda comunidade escolar. Ou seja, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.

E no PNE, vigência 2014-2024, a gestão democrática aparece na meta 7, vinculando a qualidade do ensino à avaliação de larga escala e na estratégia 7.16, sobre aporte técnico e financeiro, assumindo a responsabilidade juntamente com a comunidade escolar pela gestão de tais recursos.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:
7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (BRASIL, 2014).

E de maneira direta, a gestão democrática na educação ressurgiu na Meta 19 do PNE, estipulando que, no prazo de dois anos, a mesma deverá ser consolidada. Desta forma, questiona-se: Qual é o parâmetro utilizado para determinar este prazo? Historicamente, a luta pela participação da comunidade escolar se estende, e ainda não há uma compreensão sobre a importância da participação do coletivo nas ações da escola.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Ao se analisar esta meta, entende-se que ela esboça o modelo gerencial de administração, ou seja, uma gestão centrada na meritocracia, deixando a participação da comunidade escolar como um pano de fundo. Peroni e Flores afirmam que,

Na Meta 19 do novo PNE, a proposta de gestão democrática aparece, dando lugar, em nosso entendimento, a um modelo de gestão gerencial, que aponta de forma genérica a participação da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que apresenta princípios gerenciais como critérios técnicos de mérito e desempenho (PERONI; FLORES, 2014, p. 186).

A meta 19 é composta de 8 estratégias; na sua essência, a gestão democrática da educação se apresenta de forma genérica, assim, para atingir as estratégias, há a importância de uma maior potência da democracia dentro das escolas. Aqui, cabe lembrar que estratégia é “a técnica utilizada para alcançar um objetivo (individual ou coletivo, privado ou público, pacífico ou bélico militar)” (BOBBIO, 1998, p.431).

A estratégia 19.1 reitera o texto da meta 19, enfatizando a importância imediata de legislação específica, vinculando determinadas transferências da união para os entes federados, como forma de estimular que leis como essa necessitem sair do papel para a efetivação da gestão democrática da educação. Todavia, nesta estratégia, vincula-se o repasse dos recursos com a participação da comunidade escolar na escolha de diretores de escola.

E a estratégia 19.8, “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam

ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014). Neste sentido, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, normatizado pela Portaria n. 145 de 2009, do Ministério de Estado da Educação, oferece cursos de formação continuada

[...] destinado aos profissionais da educação que exerçam o cargo de diretor ou vice-diretor de escola ou demais cargos de gestão pedagógica que estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública (BRASIL, 2009).

A estratégia 19.2 aponta os conselhos de educação como um mecanismo considerável de controle das políticas públicas educacionais. Para tanto, impõe-se a necessidade do fortalecimento dos conselhos através de formação de conselheiros para que desempenhem suas funções com consciência, isto é, com conhecimento para acompanhar e fiscalizar a utilização apropriada dos recursos públicos.

A estratégia 19.3 tem como objetivo incentivar todos aqueles que se utilizam das políticas públicas educacionais quanto ao direito de expor suas ideias, tendo em vista a democracia participativa. Desta forma, os cidadãos terão como acompanhar a execução dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

Na estratégia 19.4, o enfoque está no aluno e seus pais. Cabe aqui fazer uma ressalva: são estes segmentos que podem dizer que escola almejam. Assim, através dos grêmios estudantis e associação de pais, em constante articulação com o conselho escolar, há a possibilidade de planejar, executar, acompanhar e fiscalizar as ações educacionais da escola.

A estratégia 5 trata de autonomia e representatividade, com função deliberativa em assuntos educacionais: o Conselho Municipal e o Conselho Escolar. No campo macro da gestão está o conselho municipal e na gestão da escola pública o conselho escolar, que se “constitui na própria expressão da escola, como seu instrumento de tomada de decisão. O conselho escolar [...] representa a própria escola, sendo a expressão e o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence” (BRASIL, 2004b, p. 36). É preciso que os conselhos sejam autônomos, e para que tenham uma atuação eficiente necessitam de formação, ter conhecimento sobre suas funções e participar de forma direta nas ações. A função dos conselhos não consiste apenas na fiscalização, mas também na participação e na mobilização da comunidade escolar e local para a construção coletiva do PPP da escola, tendo como finalidade a qualidade da educação.

Já as estratégias 19.6 e 19.7 estão relacionadas à participação da comunidade escolar na avaliação institucional; desta maneira, tem como objetivo estimular a participação da comunidade escolar nas ações educativas da escola, bem como a participação dos pais na avaliação dos professores e gestores escolares e favorecimento de autonomia nos processos: pedagógico, administrativo e financeiro:

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; (BRASIL, 2014).

Diante disso, pode-se dizer que, para uma escola ser democrática, é necessário que haja participação de todos os segmentos: pais, professores, funcionários e alunos da escola na tomada de decisões. Para tal, o gestor escolar precisa propiciar aos segmentos da escola momentos para que estes tenham liberdade para expor suas ideias, debater seus pontos de vista, participar de modo efetivo da vida da escola.

A efetivação da gestão democrática na escola é um processo que envolve a vivência e a experiência do dia a dia na participação das tomadas de decisões. Desta forma, na medida em que a comunidade participa dos processos decisórios da escola, conseqüentemente, qualifica seus participantes, ou seja, o envolvimento do participante é um processo de aprendizagem de conhecimento dos assuntos específicos da escola, como, por exemplo, a legislação, os programas do governo dentre outros.

[...] a democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todo o segmento da escola num processo pedagógico (DOURADO, 2008, p. 56).

Paro (1997) expressa-se afirmando que por Gestão Democrática compreende-se a participação da comunidade; no entanto, é necessário atentar-se para o fato de que este termo precisa ser mais bem conceituado. O autor demonstra estar:

[...] preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder de participação na tomada de decisões (PARO, 1997, p. 16).

Todavia, a participação da comunidade escolar nem sempre acontece a contento, o que se justifica pelo fato de a escola pública ainda estar aprendendo a se organizar coletivamente e de manifestar-se democraticamente. Pode-se dizer que grande parte da comunidade escolar, pais alunos e funcionários, desconhecem a possibilidade de participar das tomadas de decisões; desta forma, as ações educacionais ficam centralizadas no gestor, sendo que deveriam ser compartilhadas nas instâncias colegiadas.

Plano Estadual de Educação (PEE/SC) decênio 2015-2024 - Lei nº 16.794 de 14 de dezembro de 2015

No PEE/SC, decênio 2015-2024, a meta 18 trata da gestão democrática composta de 20 estratégias, sendo que 18.8 e a 18.16 visam garantir participação da comunidade escolar na construção e acompanhamento do PPP, regimentos, currículos escolares, planos de gestão, bem como a participação efetiva de todos os segmentos da escola na avaliação institucional, integrando seus resultados no PPP.

Meta 18: Garantir em legislação específica, aprovada no âmbito do Estado e dos Municípios, condições para a efetivação da gestão democrática, na educação básica e superior públicas que evidencie o compromisso com o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem do estudante do Sistema Estadual de Ensino, no prazo de 1 (um) ano após a aprovação deste Plano.

18.8. Garantir a participação efetiva da comunidade escolar e local na formulação e acompanhamento dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, possibilitando as condições objetivas necessárias à operacionalização desta participação.

18.16 Implantar avaliação institucional com a participação efetiva da comunidade escolar incorporando seus resultados no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Gestão (SANTA CATARINA, 2015).

De acordo com PEE/SC (2015), para qualificar a gestão democrática, no contexto educacional da Educação Básica,

[...] são necessários o fortalecimento e a participação de todos os segmentos de instâncias colegiadas, como o conselho escolar, a Associação de Pais e Professores e o Grêmio Estudantil, cujas ações nortearão os princípios e

encaminhamentos do projeto político pedagógico de cada unidade escolar, buscando a autonomia, a representatividade social e a formação da cidadania de seus componentes (SANTA CATARINA, 2015).

Para tanto, define-se a necessidade de qualificar e incentivar a participação da comunidade no dia a dia da escola e nos processos decisórios, pois a busca pela participação dos segmentos da instituição de ensino é uma realidade que se arrasta ao longo da história. Nesse sentido, o desafio da escola pública está em efetivar politicamente os colegiados escolares nos processos de tomadas de decisões coletivas. Ainda, Dourado (2009), ao analisar a gestão democrática, afirma que para a sua efetivação é necessário,

[...] gestão democrática participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil adequado do dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; definição de programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar (DOURADO, 2009, p.24).

Daí a importância da gestão democrática participativa para o desenvolvimento da organização da prática pedagógica. A ideia do trabalho coletivo necessita ser compreendida como base da gestão democrática. Desta maneira, é fundamental que no espaço escolar se promovam ações educativas que assegurem a formação integral do cidadão. Nessa perspectiva, há que se compreender que a gestão democrática visa a garantia da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

3.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM ÂMBITO NACIONAL E NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Frente às mudanças na educação, especialmente no âmbito da gestão escolar, a partir das quais acontece a descentralização, a autonomia, a participação e a responsabilização das escolas pelos resultados das avaliações institucionais, há imperiosa necessidade de promover aos professores e, principalmente, aos gestores

escolares formação continuada para que os mesmos possam atender às novas demandas do cenário educacional, haja vista que estas mudanças visam suprir as imposições do mundo capitalista, globalizado e tecnológico. No entanto, há necessidade de atentar-se para a qualidade da formação ofertada. De acordo com Ferreira (2006, p. 19),

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

A formação humana a que a autora se refere está relacionada à formação continuada, contudo, precisa ser tomada como uma permanente capacitação reflexiva, ou, em outras palavras, não somente voltada para o mercado de trabalho, mas também à formação geral da coletividade.

Tais transformações na educação têm se voltado para o gestor escolar responsável por gerir a escola, o qual tem a função de mediador do espaço educacional, e a maneira como desenvolve suas atividades reflete na qualidade da educação. Partindo desse pressuposto, entende-se que o gestor necessita de instrumentos que favoreçam a qualidade desejada na educação, e a formação continuada mostra-se como um elemento de suma importância para a melhoria em sua atuação. Ou seja, a formação continuada, para esse profissional da educação, pode ser um contributo para o desenvolvimento de suas ações, por conseqüência, refletirá também nas ações do coletivo escolar.

Considerando as novas exigências da política educacional brasileira no campo da gestão escolar, “percebe-se a necessidade de formar um novo perfil de gestor, de estabelecer novos referenciais de formação e a necessidade de viabilizar estratégias alternativas de formação de gestores escolares” (CASTRO, 2004, p. 46). Nessa perspectiva, um dos maiores desafios para a educação tem sido a formação dos gestores. Sobre o caso em comento, Castro explica que,

O novo cenário e as demandas que vêm sendo apresentadas pela sociedade contemporânea suscitam uma profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais. Essas mudanças passaram a exigir profissionais mais qualificados com maior autonomia na escola, descentralização na tomada de decisões, capacidade de liderança, participação da sociedade civil na escola, tornando-a mais democrática. Assim, a formação do gestor escolar

deve lhe possibilitar assumir, entre outros, o papel de ser o articulador das ações da escola, responsável pela coordenação de todo um processo de construção educacional, e com abertura suficiente para desenvolver uma prática de forma compartilhada com o coletivo da escola. Diante das exigências atuais, a qualificação dos gestores educacionais deve sustentar-se em novos fundamentos e possibilitar o desenvolvimento de habilidades de liderança para que o gestor escolar possa contribuir para o processo de desenvolvimento humano e da formação para a cidadania (CASTRO, 2012, p. 3).

Desta maneira, é através de políticas de formação continuada que se busca preparar o gestor escolar para o desempenho de suas atribuições, uma vez que essa preparação não é, muitas vezes, contemplada na formação inicial. Foi neste contexto que o Ministério da Educação implementou, em 2005, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública³⁰, especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu), tendo como finalidade a,

[...] institucionalização de uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana. Nessa direção, o referido programa, em consonância à concepção do direito à educação escolar e do caráter público desta, busca contribuir para a melhoria dos processos de organização e gestão da escola e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade social inerente ao processo educativo. Tal formação objetiva, portanto, a formação de gestores escolares das escolas públicas da Educação Básica em cursos de extensão, atualização e especialização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

A Escola de Gestores institui-se como uma política pública nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares em articulação e colaboração com os sistemas de ensino, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e entidades educacionais, assim como a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Os cursos são oferecidos por meio da Educação a Distância (EAD), através da Plataforma Moodle - Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponibilizada no servidor de internet do Ministério da Educação, com “possíveis momentos de

³⁰ O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integra um conjunto de ações que teve início, em 2005, com o curso-piloto de extensão em gestão escolar (100 horas), ofertado pelo Inep. O projeto do curso-piloto foi desenvolvido por um grupo de especialistas em educação a distância e notório saber na área de educação. A meta do projeto-piloto – etapa 1 – foi envolver 400 gestores, em exercício em escolas públicas. Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao Curso de Pós-graduação (lato sensu) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice diretores, em exercício, de escola pública da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/historico>.

encontros presenciais para socialização e avaliação das atividades do curso” (BRASIL, 2009, p 22). Levando-se em conta as diversidades regionais do país e a impostergável necessidade de a formação continuada alcançar escala, tornou-se imprescindível recorrer à EAD, a escolha por essa modalidade justifica-se por permitir,

[...] maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; a interatividade entre os formandos, facilitando o trabalho coletivo; fortalecimento de infraestrutura adequada nas universidades públicas, estimulando a formação de grupos de produção científica na área de gestão escolar, e de formação de quadros para atuarem com EAD e sua institucionalização no tocante à formação continuada (BRASIL, 2009, p. 8) .

Assim sendo, à distância, o Programa atinge maior número de gestores, em especial em regiões distantes das universidades (descentralização), com custos inferiores aos cursos presenciais; oportuniza ao cursista organizar seus horários de estudos com autonomia e flexibilidade; fomenta o desenvolvimento da formação continuada através da EAD. Esses aspectos se embasam nos princípios do novo modelo gerencial da administração pública – incluindo o sistema educacional: flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Além do mais, se alinham com a concepção do Programa “baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino” (BRASIL, PORTAL DO MEC)³¹.

Para Freitas (2003), a política neoliberal é intensificada nos anos 90 com a redução dos recursos do Estado para as políticas sociais, para a educação e com a privatização, modificam as direções dos recursos públicos no que refere à distribuição e centralização. Desta forma, houve a necessidade de as políticas públicas ajustarem-se aos princípios das reformas em curso. No campo educacional, Freitas afirma que

³¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/apresentacao>

apresentou um descompromisso do Estado com educação em todos os níveis, expressando “a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado” (FREITAS, 2003, 1097).

Freitas comenta que se voltou a vivenciar a década de 70, em que predominavam as ideias pragmatistas e tecnicistas, sobretudo na formação de professores por meio da EAD, em um contexto de competitividade e de adaptação individual “aos processos de desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade” (FREITAS, 2003, p. 1109).

Com base nos princípios do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, levantaram-se alguns questionamentos: que a descentralização não se converta em desresponsabilização do Estado como garantia de formação dos gestores; e que as vantagens em utilizar poucos recursos não resultem em precarização do curso.

Daí a importância de se repensar a gestão da educação frente à cultura globalizada e os desafios que a sociedade impõe, assim, “novas prioridades impõem-se para novas políticas e, em especial, para a gestão democrática da educação comprometida com a qualidade da formação humana” (FERREIRA, 2004, p. 1229). Nesse contexto, a gestão escolar tem como objetivo a tomada de decisões, direção e orientação da escola como um todo e, “se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1991, p. 120).

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa cultura globalizada. Isso significa aprender com cada ‘mundo’ diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana (FERREIRA, 2004, p. 1241).

Já no Estado de Santa Catarina, a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da rede estadual foi instituída através do Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012, sendo que no Art. 2º esboça os princípios pelos quais a Formação Continuada dos Profissionais da Educação se dará:

- I – a formação continuada para todos os profissionais da Educação das redes públicas de ensino, como um dos elementos estratégicos para a consolidação da qualidade social da escola;
- II – a articulação entre teoria e prática no processo de desenvolvimento da formação continuada, visando à crescente ampliação dos conhecimentos

científicos, tecnológicos, culturais, pedagógicos e de gestão dos profissionais da Educação, de modo integrado ao cotidiano da escola pública;

III – a formação continuada entendida como direito e componente essencial da valorização dos profissionais da Educação, vinculada às políticas de estímulo à profissionalização, jornada única, progressão na carreira, dedicação exclusiva no magistério, melhoria das condições de remuneração e garantia de condições adequadas de trabalho;

IV – a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização docente, objetivando a qualificação da docência e da gestão escolar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V – a colaboração constante entre a SED, secretarias municipais de Educação, MEC e instituições de Ensino Superior públicas e comunitárias na consecução dos objetivos da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino; e

VI – a equidade no acesso e na oferta da formação continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais, por meio de programas e projetos condizentes e contextualizados com as demandas da escola pública, pautados no atendimento e reconhecimento da diversidade (SANTA CATARINA, 2012).

Diante dos princípios antes elencados, o primeiro princípio considera a formação continuada dos profissionais da educação como um dos elementos estratégicos para consolidação da qualidade social da escola. Desta forma, é pensar a escola como um espaço de formação, de preparação dos indivíduos e grupos para que estes tenham condições de enfrentar os novos desafios do mundo contemporâneo, que tenha consciência de seu papel na sociedade. Neste sentido, a escola estará cumprindo sua função social, visto que o direito à educação vai além da matriculada do aluno na instituição de ensino, devendo promover a qualidade na aprendizagem, e, conseqüentemente, o exercício de sua cidadania; aí reside a necessidade de os profissionais da educação estarem em permanente formação. Partindo-se desse pressuposto, ratifica-se o pensamento dos autores Oliveira, Moraes e Dourado (2012, p.3)³², para os quais “pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõe”.

Buscando organizar a formação continuada dos profissionais da educação, a Secretaria de Estado da Educação elaborou a Sistemática de Capacitação, reafirmando no texto que é função da:

[...] Secretaria de Estado da Educação propor Políticas efetivas para a Formação Inicial e Continuada de professores e gestores. Os programas, projetos e ações devem articular a qualificação e o exercício da docência ao

³² Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf

processo de ensino-aprendizagem e à gestão da educação nos diferentes níveis e modalidades (SANTA CATARINA, on line)³³.

O Decreto nº 915/2012 instituiu a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das Redes Públicas de Ensino do Estado com a finalidade de assegurar Formação Continuada a todos os profissionais da educação pública estadual, competindo às Diretorias da SED a identificação e definição das prioridades para a Rede Pública Estadual. E o Decreto nº 1.047, de 4 de julho de 2012, alterado pelo Decreto nº 2063, de 05/03/2014, regulamenta a participação dos profissionais da educação, pertencentes à rede estadual, em eventos externos, tais como:

Curso: Processo de interação que possibilita ao indivíduo a elaboração conceitual e aperfeiçoamento teórico-metodológico.

Fórum: Espaço democrático de apresentação, discussão e encaminhamento sobre um tema específico.

Seminário: Apresentação, estudo e debate de temas específicos.

Simpósio: Apresentação por especialistas de um tema geral de grande interesse, focalizando diferentes pontos de vista.

Encontro: Intercâmbio de experiências entre profissionais de diferentes áreas sobre um tema comum.

Jornada: Apresentação de trabalhos concluídos de determinadas áreas de conhecimento.

Oficina: Espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação.

Feira: Atividade relacionada com uma proposta pedagógica que envolve a participação de alunos e educadores para exposição de trabalhos científicos.

Congresso: Combinação de várias modalidades de eventos, podendo ser realizado simultaneamente em locais diferentes para discutir temas comuns (SANTA CATARINA, 2014).

Desta forma, pode-se dizer que, através da participação em eventos acima enumerados, tem-se possibilidade de socialização, de diálogo, de troca de experiências entre os profissionais da educação, assim, “não só a instrumentalização técnica é necessária, mas sim as finalidades e o compromisso ético-político de socializar o conhecimento e as informações, na tentativa humana de tornar o mundo mais humano (FERREIRA, 2017b, p. 211).

A Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina também oferece aos professores e gestores formação por meio Educação a Distância (EAD); para tanto, conta com três plataformas distintas disponíveis:

³³ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/6625-sistematica-de-capacitacao>

O **Moodle**: um ambiente virtual de aprendizagem, customizado para atender as especificidades da capacitação estadual, abriga cursos de interesses gerais, sistêmicos e finalísticos.

A **TV Corporativa**: uma assinatura de mais de 350 cursos disponíveis, dispendo de cursos únicos ou agrupamentos de cursos, formando trilhas de aprendizagem.

O **Adobe Conect**: uma licença adquirida, pela Escola, que possibilita a realização de reuniões e/ou cursos virtuais por intermédio de 40 salas virtuais para até 100 pessoas cada e de um auditório virtual, com capacidade para 300 pessoas (DEAP VIRTUAL, on line)³⁴.

A utilização das TICs para a formação dos professores e gestores escolares pode trazer uma dependência das políticas governamentais resultado em que os profissionais da educação deixem e de trilhar de buscar seus próprios caminhos. A principal preocupação é o aspecto pedagógico, face a distância que se impõe aos professores e gestores em relação a sua realidade no cotidiano escolar, fazendo com que os conteúdos do curso não estejam relacionados às especificidades da escola e do seu fazer pedagógico. Neste sentido, concorda-se com Ferreira (2017b, p. 27) quando chama atenção sobre as tecnologias.

Constata-se, entretanto, que na chamada revolução tecnológica a grande ausente é justamente a informação nova e relevante. As TICs avançaram mais rapidamente do que a própria informação. Nesse sentido é necessário evitar um certo “deslumbramento” que tem levado a um uso indiscriminado da tecnologia e suas potencialidades técnicas em detrimento de suas virtudes científicas, culturais e pedagógicas.

Ainda, para Ferreira (2017b, p. 210), se “as tecnologias de informação e comunicação, usadas de forma sábia e dentro do espírito para o qual foram criadas e desenvolvidas, estão contribuindo para a evolução do conhecimento e da humanidade”.

³⁴ Disponível em: <http://deapvirtual2.sea.sc.gov.br/mod/page/view.php?id=220>

4 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA NO MUNICÍPIO DE MAFRA

Neste capítulo, pretende-se contextualizar a implementação da Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina (SAGE-SC), bem como descrever como desenvolve-se a pesquisa empírica deste estudo.

A SAGE-SC foi instituída com a finalidade de consolidar o processo de provimento da função do gestor escolar por meio de escolha de Plano de Gestão Escolar (PGE) pela participação da comunidade escolar.

Este instrumento avaliativo é resultado de muitos debates e discussões entre a Diretoria de Gestão da Rede Estadual e da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional de Santa Catarina, com o intuito de buscar subsídios para o embasamento e execução desta avaliação, e sobretudo na valorização e centralidade dos Conselhos Deliberativos Escolares como instância colegiada que representa todos os segmentos da comunidade escolar, sendo este o responsável pelo processo da avaliação da gestão escolar.

Cabe salientar que a SAGE-SC está em processo de construção, e será constituída por três dimensões: Avaliação da gestão escolar + indicadores do contexto + indicadores de qualidade. A primeira fase instituiu-se na implantação da avaliação da gestão escolar, com a criação do instrumento de avaliação da gestão escolar (Questionário). Outro fator que merece ser destacado à avaliação é da gestão escolar e não do diretor escolar.

O objetivo da SAGE-SC é de levar todos os segmentos da escola a avançar para uma cultura de reflexão permanente sobre o fazer escolar, que possibilite materializar práticas adequadas para nortear a escola no caminho almejado, visando assegurar o direito de seus estudantes a uma aprendizagem com qualidade social.

Para verificar a aplicação da SAGE na realidade escolar e as contribuições desta sistemática para autoavaliação como atributo da gestão democrática, apresenta-se a pesquisa empírica realizada no período no mês outubro de 2018 em três escolas públicas estaduais que ofertam ensino fundamental no município de Mafra – SC, localizadas na periferia da cidade. Para se obterem as informações, foram realizadas entrevistas semiestruturada com os gestores, assistente técnico pedagógico (ATP) e membros do conselho deliberativo (professores). As perguntas versam sobre avaliação institucional, gestão democrática, formação humana e a

articulação entre as modalidades avaliativas. O objetivo foi buscar respostas se a avaliação institucional se constitui como instância reflexiva, democrática e formativa comprometida com a formação humana dos estudantes do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mafra – SC?

Pretende-se analisar o conteúdo das respostas, a partir da identificação e interpretação dos referenciais que podem explicar a materialidade da autoavaliação nas escolas públicas estaduais do município de Mafra, e identificar as dificuldades potencialidades da gestão democrática na efetivação de seu objetivo “a formação humana”. Para compreensão da totalidade dos determinantes e as contradições que configuram a realidade em estudo, faz-se a articulação dos dados com as categorias gestão democrática, autoavaliação e formação humana.

4.1 CAMINHO PERCORRIDO PARA A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Entende-se a pesquisa como um agrupamento de tarefas planejadas e orientadas que buscam a descoberta de novos conhecimentos. Gatti (2006, p. 26) elucida que a realização de uma pesquisa demanda o “uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão”. Desta forma, para a análise dos dados desta pesquisa, optou-se pela concepção dialética, na perspectiva do materialismo histórico, uma vez que se tem como pretensão a utilização das categorias que possam refletir em aspectos fundamentais para captar a realidade concreta, entendendo-se a escola como um espaço de contradição com seus movimentos internos próprios, contendo mecanismo de reprodução das relações sociais do sistema produtivo capitalista e também suas contradições. Parte-se do princípio que a escola pode contribuir para a transformação da sociedade enquanto promotora de uma educação emancipatória, formativa e humana. A práxis no sentido do materialismo histórico, como definida por Vazquez (2007, p.109), amplia o sentido da prática ligada à teoria, significa a relação indissociável entre a teoria e prática, sendo a prática guiada pela teoria, tornando a ação humana consciente e por isso transformadora.

Aqui cabe fazer uma ressalva, a pesquisadora também é um ser social e, assim sendo, é passível de limitações e perspectivas, porém, buscou na teoria elementos para não guiar-se somente pela impressão, aparência imediata, mas para

partir do concreto pensado e voltar a ele de maneira a buscar compreender aspectos substanciais, reflexivos, bem como vinculações do objeto de estudo, a fim superá-los. Este processo se dá para a definição das categorias: gestão democrática; autoavaliação; formação humana, procurando a compreensão da totalidade dos determinantes e as contradições que configuram a realidade em estudo.

De acordo com Kopnin (1978, 34), “No sistema de categorias apreendem-se não só os resultados do conhecimento e da prática, mas também as suas tarefas, razão pela qual a dialética materialista é um método de conhecimento científico. É importante salientar que essa metodologia pretende ser complexa, unitária e multilateral, no sentido de examinar de forma ampla os diversos aspectos e relações possíveis do objeto de estudo, buscando atingir a totalidade nas manifestações da realidade, assim como suas relações que estão em constante movimento.

Com este entendimento, pretende-se analisar o conteúdo das respostas, a partir da identificação e interpretação dos referenciais que podem explicar a materialidade da autoavaliação, apontar as dificuldades e potencialidades da gestão democrática na efetivação de seu objetivo “a formação humana”.

A pesquisa empírica foi realizada no mês outubro de 2018, em três escolas públicas estaduais que ofertam ensino fundamental no município de Mafra – SC, localizadas na periferia da cidade, a qual busca compreender o bom desempenho dos estudantes nos IDEB de 2007 a 2015, pois os dados revelam que os resultados observados superaram as metas projetadas por edição da Prova Brasil dessas escolas.

Assim, de modo articulado com os conhecimentos científicos, procurou-se a aproximação da pesquisadora com os participantes da investigação, sendo eles: gestor, assistente técnico pedagógico (ATP) e membro do conselho deliberativo escolar (professor³⁵), um componente de cada segmento de cada escola, totalizando nove participantes, ou seja, (três gestores, três assistentes técnicos pedagógicos (ATPs) e três membros do conselho deliberativo escolar (CDE) (representado por professores).

As perguntas abordam sobre avaliação institucional, gestão democrática, formação humana e a articulação entre as modalidades avaliativas. O objetivo foi buscar respostas para saber se a avaliação institucional se constitui como instância

³⁵ A escolha do professor como representante do CDE justifica-se no fato de que este profissional está intimamente ligado ao aluno.

reflexiva, democrática e formativa, comprometida com a formação humana dos estudantes do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mafra – SC.

Para a investigação, utilizou-se o procedimento de entrevista semiestruturada, com um roteiro contendo oito perguntas, que possibilitou à pesquisadora realizar reformulações das perguntas nos momentos em que os entrevistados demonstraram dificuldades em entender o que se estava buscando com as respostas. Desta forma, foi possível obter e elucidar dados sobre o tema em questão, fornecendo conteúdos para a pesquisa científica. Ressalta-se que se optou por utilizar as mesmas perguntas para todos os participantes da pesquisa, com o intuito de verificar se há divergências ou não nas informações, com isso, possivelmente pode-se identificar se a efetivação da autoavaliação acontece nas escolas fundamentada em um processo democrático. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes e as transcrições completas foram digitadas e organizadas em quadros. As respostas obtidas pelos entrevistados foram agrupadas por categoria: “gestores escolares”; “assistentes técnicos pedagógicos” – ATPs”; “membros do conselho deliberativo escolar (professores).

O projeto de pesquisa foi enviado, registrado e aprovado na Plataforma Brasil e por seu Comitê de Ética em pesquisa, pois contempla os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos. Desta forma, foi entregue a “Carta de Apresentação” (apêndice) emitida pela UTP/PR para todas as escolas participantes da pesquisa, assim como para a 24ª Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina, que prontamente se dispuseram a contribuir com a pesquisa, da mesma forma foi entregue também o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice), exigido e aprovado pelo Comitê de Ética da UTP/PR, explicando aos profissionais sobre os objetivos, encaminhamentos do estudo e garantia de anonimato dos participantes assim como das escolas. Para isso, utilizaram-se as letras “A”, “B” e “C” para as instituições de ensino e para os profissionais participantes foram utilizados os números “1”, “2” e “3”, por exemplo (gestor 1, 2 e 3); (ATP 1, 2 e 3); (professor 1, 2 e 3)

As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas em locais apropriados, não tendo ocorrido nenhuma intercorrência durante este processo. Com as transcrições das entrevistas realizadas, iniciou-se a análise dos dados, confrontando-se as respostas entre as mesmas categorias, cruzando-as também com as demais, a fim de analisar se as respostas seguem a mesma direção ou se há contradição entre as mesmas.

Para melhor compreensão das informações obtidas por meio das entrevistas, recorreu-se ainda a escala de atuação da gestão escolar democrática da Sistemática de avaliação da gestão escolar de Santa Catarina (SAGE-SC), com o objetivo de confrontar as informações entre os dois instrumentos de modo a elucidar a materialidade da autoavaliação, buscando-se entender os avanços e as dificuldades da gestão democrática, visando à formação humana dos educandos.

De acordo com os resultados disponibilizados no ano de 2017 pela Secretaria de Estado da Educação – SED/SC, as três unidades escolares pesquisadas atingiram o nível 5, na escala de atuação da gestão escolar democrática referente ao ano de 2016 (Anexo 1). É importante salientar que a escala de atuação da gestão escolar democrática na Sistemática de avaliação da gestão escolar de Santa Catarina (SAGE-SC) se divide em 6 níveis, sendo que, em cada nível, é possível identificar a atuação da Gestão Escolar Democrática de cada eixo/dimensão. A descrição completa da escala de atuação da gestão escolar democrática³⁶ encontra-se disposta no anexo 2.

A seguir, no Quadro 4, seguem os eixos/dimensões e as atribuições gerais avaliadas, bem como a descrição do nível alcançado pelas escolas investigadas.

Quadro 4 - Escala de atuação da gestão escolar democrática – Nível 5

EIXO/ DIMENSÃO	ATRIBUIÇÃO GERAL:	NIVEL DE 180 A 220 PONTOS
PLANEJAMENTO ESCOLAR	Coordenar o planejamento escolar	Estão implantadas as práticas de planejamento, com ações concretas de revisão do PPP e do PGE (principais instrumentos norteadores do fazer escolar), de monitoramento contínuo das ações planejadas, de avaliação institucional interna, considerando os indicadores educacionais como ferramentas nesse processo, e com participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar.
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Efetivar a gestão democrática	Estão implantadas as práticas que: oportunizam a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola; promovam práticas de co-liderança; divulgam as atividades da escola e os resultados de seus indicadores educacionais, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade e; favorecem o conhecimento e o cumprimento das normas e regulamentos escolares pactuados coletivamente no PPP por toda a comunidade escolar.

³⁶ A Criação da Escala de Atuação da Gestão Escolar Democrática é o objeto da pesquisa de mestrado profissional da servidora Maristeele Barbosa de Oliveira, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Informática e Estatística, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, 2016-2018; O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último.

EIXO/ DIMENSÃO	ATRIBUIÇÃO GERAL:	NIVEL DE 180 A 220 PONTOS
		<p>Há uma ótima comunicação com a comunidade escolar e local, com vistas à efetivação da gestão participativa.</p> <p>É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que promovam o conselho de classe participativo com todos os segmentos da comunidade escolar; divulguem os resultados dos indicadores educacionais da escola, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade.</p>
CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Efetivar a Proposta Curricular por meio de práticas pedagógicas que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem	<p>Estão implantadas práticas adequadas que: promovem a atualização do currículo escolar, contemplando os temas multidisciplinares, as áreas de conhecimento e a diversidade como princípio formativo; orientam as práticas docentes no planejamento e na execução de suas ações, em conformidade com o que foi pactuado no PPP; promovem o desenvolvimento e a aplicação de projetos pedagógicos escolares, com vistas ao êxito da aprendizagem dos estudantes; promovem a comunicação eficaz junto aos pais ou responsáveis sobre a vida escolar dos estudantes.</p> <p>É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que oportunizam horários e locais adequados para preparação de aulas pelos professores, reunindo-os por área de atuação, com foco no PPP.</p>
DIVERSIDADE	Efetivar a Proposta Curricular por meio de práticas pedagógicas que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem	<p>Estão implantadas práticas permanentes que contemplam o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola.</p> <p>Estão implantadas práticas que atendem às políticas e aos programas de prevenção, criando oportunidades para atuação de serviços presentes na comunidade, em núcleos ou grupos de trabalho existentes na escola.</p> <p>Estão implantadas práticas que promovem as condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos, às adaptações curriculares e às diferentes formas de comunicação na escola.</p>
GESTÃO DE PESSOAS	Organizar os processos administrativos referentes aos recursos humanos	Estão implantadas práticas adequadas: de organização dos horários dos servidores que favoreçam o bom funcionamento da escola; de supervisão dos registros da frequência dos servidores; realização da Avaliação Especial de

EIXO/ DIMENSÃO	ATRIBUIÇÃO GERAL:	NIVEL DE 180 A 220 PONTOS
	necessários para o bom funcionamento da escola	Desempenho do Servidor em estágio probatório e; de registros das ocorrências indisciplinares dos servidores.
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	Desenvolver processos de formação continuada à comunidade escolar, com vistas ao êxito escolar	Estão implantadas práticas adequadas que promovem os processos de formação continuada aos professores, à equipe gestora e aos demais servidores, com vistas ao êxito escolar. É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que promovam os processos de formação continuada às instâncias colegiadas, com vistas ao êxito escolar.
GESTÃO FINANCEIRA	Coordenar a administração dos recursos financeiros encaminhados à escola e sua correta prestação de contas, de forma participativa e transparente e de acordo com as normas legais vigentes	Os recursos financeiros encaminhados à escola são utilizados na sua totalidade. Estão implantadas práticas adequadas de planejamento e de prestação de contas dos recursos financeiros recebidos, com transparência e envolvimento das instâncias colegiadas
COTIDIANO ESCOLAR	Coordenar a administração dos recursos financeiros encaminhados à escola e sua correta prestação de contas, de forma participativa e transparente e de acordo com as normas legais vigentes	Estão implantadas práticas adequadas que asseguram a correta organização do cotidiano escolar no que tange às rotinas de limpeza, de segurança, de alimentação escolar, de supervisão do cumprimento do calendário escolar, de registros nos diários de classe, de escolha dos materiais didáticos pedagógicos, de conservação e manutenção do espaço físico e dos equipamentos e de promoção de ações e campanhas objetivando a participação da comunidade interna e externa na preservação e na conservação da escola.
AMBIENTE ESCOLAR (CLIMA ORGANIZACIONAL)	Coordenar a administração dos recursos financeiros encaminhados à escola e sua correta prestação de contas, de forma participativa e transparente e de acordo com as normas legais vigentes	Estão implantadas práticas adequadas de promoção de um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social da escola, que contemplem: a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores; a preocupação da equipe escolar com os estudantes; a prática do bom relacionamento interpessoal entre todas as pessoas da escola; o atendimento cordial, ético e respeitoso e; o relacionamento cooperativo com a equipe de trabalho, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar.
PATRIMÔNIO ESCOLAR	Garantir o registro e o arquivamento dos documentos escolares e o tombamento dos bens móveis e imóveis da escola	Estão implantadas práticas adequadas que: promovem o acompanhamento do registro escolar dos estudantes; asseguram a guarda dos documentos dos estudantes nos arquivos corrente e permanente, de forma organizada e conservada; que garantem a elaboração e a emissão dos documentos dos estudantes no prazo legal e de acordo com a legislação.

EIXO/ DIMENSÃO	ATRIBUIÇÃO GERAL:	NIVEL DE 180 A 220 PONTOS
		<p>Estão implantadas práticas adequadas que asseguram a guarda e a emissão dos documentos dos professores e demais servidores da escola de forma organizada, atualizada e no prazo.</p> <p>Estão implantadas ótimas práticas de organização dos registros e dos arquivamentos das prestações de contas, das atas de reuniões, das atas de assembleias, das atas de eleições e demais documentos das instâncias colegiadas.</p> <p>Estão implantadas ótimas práticas que assegurem o arquivamento e a acessibilidade dos documentos de criação e funcionamento da unidade escolar de forma adequada.</p>

Fonte: Lopes, pesquisa de mestrado, 2018.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DE SANTA CATARINA – SAGE - SC

Contemporaneamente, no Brasil, existem diversas formas para o provimento do cargo de gestor nas escolas públicas, uma vez que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, os sistemas de ensino possuem autonomia para organizar e estabelecer cargos e funções dos profissionais da educação, no caso em comento vão desde a nomeação por indicação política, ocorrendo por eleições, formas mistas e concurso público.

Todavia, Paro (1996) assinala a necessidade de entender a escola pública bem informada de suas reais possibilidades para a efetivação de uma gestão democrática. O autor afirma que,

[...] a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante – ao lado de múltiplos outros fatores – seja na maneira como tal personagem se comportará na condução das relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (PARO, 1996, p.8).

Sousa (2007) destaca que a escolha dos diretores de escola no Brasil é um ato basicamente político, seja qual for a modalidade utilizada pelos gerenciadores do sistema, há que se considerar que o contexto escolar está subordinado a um Estado maior, por conseguinte, a um poder maior. Observa-se que há disputa de poder em

todas as relações da escola, seja na tomada de decisões de grande porte ou em situações do cotidiano entre os vários atores que a compõem.

Escolher os diretores escolares é uma ação essencialmente política. Seja na adoção de eleições, seja através das indicações, ou seleção, com ou sem concurso público, trata-se sempre de uma ação política. Por quê? Porque sabendo-se que o diretor tem a função de coordenar a escola e decorrem dessa função consequências pedagógicas, institucionais, sociais e especialmente políticas locais, os administradores do sistema de ensino, quando optam por uma daquelas formas, o fazem politicamente com vistas ao que esperam dessas consequências (SOUSA, 2007, p. 217).

Diante deste contexto, a rede estadual de ensino de Santa Catarina vem, desde o ano 2013, instituindo um novo modelo de provimento da função do gestor escolar por meio de escolha de Plano de Gestão Escolar (PGE) pela comunidade escolar. Neste sentido, a Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina (SAGE-SC) tem como finalidade consolidar o processo de provimento da função do gestor escolar normatizado pelo Decreto SC nº 1794 de 15 de outubro de 2013, sendo posteriormente alterado pelos Decretos nº 243/15 de 1 de julho de 2015, nº 284/15 de 3 agosto de 2015, nº 307/15 de 17 de agosto de 2015 e nº 359/15 de 9 de setembro de 2015.

A opção e implementação do Plano de Gestão Escolar (PGE) “tem por princípio a gestão democrática e a autonomia escolar; e por finalidade priorizar a qualidade do ensino ofertado; transparência dos processos pedagógicos, financeiros e administrativos (SANTA CATARINA, 2017, p. 4).

Desta forma, um dos principais atributos do PGE é a “proposição de metas, ações e estratégias, na perspectiva de dar respostas aos fatores críticos evidenciados pelos indicadores e que favoreçam o compromisso com o ensino e com os resultados na aprendizagem de todos os estudantes” (SANTA CATARINA, 2017, p. 5).

Neste sentido, a realização do diagnóstico é um dos pontos mais importantes na elaboração do plano de gestão escolar (PGE), pois é o momento em que o candidato à direção da instituição de ensino apresenta uma descrição minuciosa da realidade educativa e os desafios a serem enfrentados na escola que é pretendente a conduzir.

O Diagnóstico é uma das etapas mais importantes de todo planejamento, pois representa o momento em que se confronta a realidade com o que se pretende alterar. Para que o diagnóstico reflita a realidade da escola em sua complexidade, precisa ser elaborado com a participação da comunidade

escolar. Para tanto, quanto mais informações relevantes puderem ser reunidas no diagnóstico, maiores as chances de o plano ser bem elaborado (SANTA CATARINA, 2014).³⁷

A regulamentação do processo de seleção dos Planos de Gestão das Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da rede estadual de educação do estado de Santa Catarina, em todos os níveis e modalidades de ensino, e o exercício da função de diretor de escola ocorreram por meio da Portaria nº 01/SED de 22 de janeiro de 2014. De acordo como o Artigo 1º,

Art. 1º O Plano de Gestão Escolar representará o compromisso do Diretor com a escola e com a Secretaria de Estado da Educação - SED e deverá ter como base o Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a legislação vigente, considerando as dimensões e elementos mínimos obrigatórios orientados no Anexo I, desta Portaria (SANTA CATARINA, 2014).

Observa-se que o artigo acima referenciado indica que o PPP representa uma das bases do compromisso assumido tanto pelo diretor quanto pela comunidade escolar. Desta forma, compreende-se que o eixo orientador de todo processo de gestão é o PPP, assim sendo:

[...] o maior desafio a ser enfrentado pelo diretor, equipe pedagógica e comunidade escolar, durante o desenvolvimento do trabalho nos diferentes contextos escolares, é imprescindível que os diretores reconheçam a avaliação das ações político-pedagógicas, administrativas, físicas e financeiras (SANTA CATARINA, 2016, p. 4).

Diante do exposto, entende-se que as ações desenvolvidas no interior da escola não estão centralizadas somente no trabalho do gestor escolar, mas em um trabalho conjunto, com a participação e o envolvimento de todos os atores que compõem o contexto escolar nos processos de gestão. Desta maneira, a implementação do Plano de Gestão Escolar (PGE),

[...] não apresenta apenas uma nova forma de provimento da função do diretor, mas sim uma nova forma de pensar a escola. O planejamento das ações deixa de ser centralizado na figura do diretor e passa a ter a participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo da gestão da escola (SANTA CATARINA, 2017, p. 7).

³⁷ Anexo I da Portaria nº 01/SED de 22 de janeiro de 2014 que regulamenta o processo de seleção dos Planos de Gestão das Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da rede estadual de educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, e o exercício da função de diretor de escola.

Neste íterim, abre-se a possibilidade de diálogo e reflexão dos processos democráticos que necessitam ser analisados e debatidos com a coletividade; com isso, proporciona-se e incentiva-se a construção de novos conhecimentos e concepções, e, conseqüentemente, na identificação das dificuldades e necessidades, bem como as possíveis soluções dos problemas encontrados no cotidiano escolar, sobretudo com foco na aprendizagem dos alunos. Desta forma, a SAGE-SC tem como objetivo principal provocar mudanças na escola, instigando-a a

Avançar para uma cultura de reflexão contínua do contexto do cotidiano escolar que permita consolidar práticas capazes de orientar a escola no percurso desejado, rumo à garantia do direito que seus estudantes têm a uma aprendizagem com qualidade social (SANTA CATARINA, 2017, on line).³⁸

Aqui cabe fazer uma ressalva, a Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (SAGE-SC) encontra-se em construção e será composta por três dimensões: “Avaliação da gestão escolar + indicadores de contexto + indicadores de qualidade” (SANTA CATARINA, 2017, p. 8). A primeira etapa da SAGE-SC constitui-se na implantação da avaliação da gestão escolar, por meio da aplicação de instrumento (questionário); assim sendo, a Comissão Escolar de Avaliação = Conselho Deliberativo Escolar, ou seja, todos os membros do CDE compõem a Comissão Escolar de Avaliação e necessitam,

Promover, junto aos setores da escola, a discussão sobre a Avaliação da Gestão Escolar, com a finalidade de obter respostas fidedignas para as questões que são de sua competência responder (SANTA CATARINA, 2017, on line).³⁹

Na perspectiva de uma escola mais democrática, é de extrema importância a participação de todos os segmentos nas decisões, isto é, ampla participação da comunidade escolar em todas as dimensões do processo de gestão, quer “no planejamento, na execução, acompanhamento e avaliação das metas e ações estabelecidas no coletivo escolar” (SANTA CATARINA, 2017, p. 8). E que a avaliação se constitua como um

³⁸ Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2017/webconferencias/5354-webconferencia-sage-sc-escolas-31-05-2017-pdf/file>

³⁹ Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2017/webconferencias/5354-webconferencia-sage-sc-escolas-31-05-2017-pdf/file>

[...] processo que, além de produzir evidências, direcione a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Gestão Escolar possibilitando um olhar sobre a organização escolar, gestão democrática, direito do aluno de aprender, e que avalie a escola em todas as suas dimensões (SANTA CATARINA, 2017, p. 4).

É nesta direção que o conselho deliberativo escolar (CDE) “assume centralidade no processo de avaliação, uma vez que é a instância colegiada que representa todos os segmentos da comunidade escolar” (SANTA CATARINA, 2017, p. 8). Desta forma, as atribuições do CDE estão regulamentadas no art. 2º da Portaria nº 33/SED de 17 de agosto de 2015 (publicada no Diário Oficial/SC nº 20.137 de 04 de setembro de 2015), o qual estabelece os procedimentos de implantação referentes ao Conselho Deliberativo Escolar nas Unidades de Educação Básica da Rede Pública Estadual:

Art. 2 - O Conselho Deliberativo Escolar tem a finalidade de assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão democrática, com funções de caráter consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo e visa promover o fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das Unidades Escolares.

§1º - Entende-se por segmentos da comunidade os estudantes, responsáveis legais por estudantes, membros do magistério e demais servidores.

§2º - Entende-se por funções de caráter:

I - Consultivo - A emissão de pareceres para dirimir dúvidas sobre situações decorrentes das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, bem como, a proposição de alternativas de soluções e de procedimentos para a melhoria do trabalho escolar.

II - Normativo - A elaboração, aprovação e execução do Regimento Interno do Conselho Deliberativo Escolar e participação na elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, bem como a aprovação nos casos em que esta não se der por assembleia da comunidade escolar.

III - Deliberativo - A tomada de decisões quanto às ações desenvolvidas na Unidade Escolar, respeitando o Projeto Político-Pedagógico da escola, o Plano de Gestão Escolar, as normas legais e as diretrizes administrativas e pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação.

IV - Avaliativo - A participação na organização e acompanhamento do processo avaliativo da Unidade Escolar nos seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros (SANTA CATARINA, 2015, grifos da SED).

Neste sentido, reitera-se a importância das instâncias colegiadas em todas as práticas realizadas no interior das escolas, “como estratégia de fortalecimento da participação da comunidade escolar e de corresponsabilização pelo cuidado com a qualidade social do ensino e com a aprendizagem dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2017, p. 9).

Para que a avaliação obtenha sucesso, é importante manter uma postura ética e responsável durante todo processo avaliativo, a fim de que:

[...] seu resultado não produza “rótulos” com a finalidade de classificar ou punir. Para tanto é fundamental compreender estes resultados a partir do contexto em que foram produzidos para que contribuam para construção de novas possibilidades, procedimentos e ações a serem adotados (SANTA CATARINA, 2017, p. 6).

É nesta via que a SAGE-SC é uma ferramenta que permite avaliar a atuação da gestão escolar, obtendo informações sobre as várias dimensões da instituição de ensino, apresentando dados importantes para a gestão e para comunidade escolar compreenderem as evoluções e dificuldades, e assim “intervir, agir, problematizar, interferir e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos” (Proposta Curricular de SC, 1998, p. 30).

Diante deste contexto, cabe salientar que a avaliação é da gestão escolar e não do gestor escolar, reitera-se que o conselho deliberativo escolar é o responsável pela avaliação da gestão escolar. No entanto:

É importante que o CDE busque informações junto aos vários segmentos da escola para entender os vários pontos de vista que podem existir sobre determinado aspecto, mas deverá, colegiadamente chegar a uma conclusão (SANTA CATARINA, 2018, on line).⁴⁰

O diretor é membro nato CDE, deverá assistir Web Conferência com Comissão Regional de Gestão e juntamente com seus assessores que compõem o CDE, poderão participar dos momentos de reunião e discussão. No entanto, “Não devem ser responsáveis pela coleta das informações; não devem ser os responsáveis pela transposição do instrumento ao sistema online” (SANTA CATARINA, 2018).⁴¹

É conveniente salientar que, no processo (SAGE-SC), há o envolvimento da Secretaria Estadual de Educação (SED), Gerência Regional de Educação (GERED) e escola, sendo que cada esfera possui atribuições específicas, com cronograma elaborado e divulgado antecipadamente, para que cada etapa executada aconteça a contento. Assim sendo, a SED é responsável pela:

[...] discussão articulada entre a Diretoria de Gestão da Rede Estadual e da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional, busca trazer os elementos que fundamentam esta avaliação, seus objetivos e o detalhamento dos procedimentos para a sua execução, com destaque à centralidade dos Conselhos Deliberativos Escolares na qualidade de instância colegiada que

⁴⁰ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2018/6945-web-escola-2018>

⁴¹ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2018/6945-web-escola-2018>

representa todos os segmentos da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2017, p. 4).

Principais atribuições da Comissão Regional de Gestão na SAGE-SC junto às escolas:

Coordenar e orientar as Comissões Escolares de Avaliação da Gestão Escolar; Convocar o gestor escolar e o presidente do Conselho Deliberativo Escolar (ou representante indicado pelo presidente) para participar da WEB conferencia; Organizar reunião com os presidentes dos CDEs (ou representante indicado) para reforçar os objetivos da SAGE-SC e as etapas de aplicação (SANTA CATARINA, 2018, on line).⁴²

A Comissão Escolar de Avaliação da Gestão Escolar necessita organizar a SAGE-SC da seguinte maneira:

O presidente do CDE, ou um representante indicado pelo presidente, deverá participar de dois momentos antes de iniciar o processo de avaliação na escola: 1º) Assistir a Web conferência convocada pela Comissão Estadual de Avaliação da Gestão Escolar; 2º) Participar da reunião de orientação para aplicação da SAGE-SC pela Regional de Educação. “[...] O Presidente do Conselho Deliberativo deverá convocar uma reunião com todos os membros do Conselho Deliberativo Escolar. Todos os segmentos da comunidade deverão estar representados. “[...] Estudar o Guia de Aplicação [...]”; Apresentar o instrumento avaliativo; Organizar planejamento do processo avaliativo [...]” (SANTA CATARINA, 2018, on line).⁴³

Quanto aos demais membros do CDE, cabe ao presidente reuni-los para apresentar o instrumento avaliativo e estudar o guia de aplicação da SAGE-SC.

A SAGE-SC reúne dados do planejamento da gestão escolar anualmente, desta forma, “após o período de coleta das informações, os membros do CDE deverão definir as respostas do instrumento”. Neste sentido, é “importante que haja amplo debate sobre as questões, principalmente, quando houver divergências” nas respostas dadas em cada questão. “É preciso identificar o motivo que gerou tais divergências para definir a resposta” (SANTA CATARINA, 2018).⁴⁴ Desta forma, é possível fazer um diagnóstico fidedigno da realidade da escola em todas as suas dimensões, contribuindo para:

⁴² Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2018/6945-web-escola-2018>

⁴³ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2018/6945-web-escola-2018>

⁴⁴ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2018/6945-web-escola-2018>

Melhorar a qualidade da educação -Qualificar a gestão escolar -Estimular a revisão dos PGEs e PPPs -Acompanhar ao longo do tempo a atuação da gestão escolar -Planejar e tomar decisões a partir de dados reais acerca da atuação da gestão escolar -Transparência pública (SANTA CATARINA, 2017, on line).⁴⁵

Após o processo avaliativo, a transposição do instrumento final impresso para o instrumento on-line será de responsabilidade do membro do CDE escolhido dentre os demais para executar esta tarefa. O qual deverá acessar o ambiente on-line pelo link disponibilizado no site da Secretaria de Estado da Educação.

Para a realização da avaliação da gestão escolar, utiliza-se a Matriz de Referência da SAGE-SC⁴⁶, a qual está organizada por eixo de atuação da gestão escolar, pela atribuição geral e pelas atribuições específicas.

O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações para indicar habilidades a serem avaliadas. Além disso, também indica a construção de escalas de proficiência que definem o que já está consolidado e o que ainda é necessário avançar (SANTA CATARINA, 2018, p. 10).

Quadro 5 - Matriz referência da atuação da gestão escolar

Eixo: Planejamento Escolar
ATRIBUIÇÃO GERAL: Coordenar o planejamento escolar
Atribuições específicas
Revisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), de forma participativa, considerando o monitoramento contínuo e a avaliação de sua execução.
Revisar o Plano de Gestão Escolar (PGE), de forma participativa, considerando o monitoramento contínuo e a avaliação de sua execução.
Planejar o calendário escolar junto com a comunidade escolar em concordância com a legislação.
Promover ações regulares de monitoramento que ajudam a medir avanços e detectar problemas nos processos educativos.
Realizar a sistemática de avaliação institucional interna, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.
Considerar os resultados de desempenho e fluxo dos estudantes, o IDEB e os resultados das avaliações de larga escala e a avaliação institucional interna nos processos de planejamento da escola, assegurando a análise comparativa dos mesmos de acordo com suas especificidades.

Eixo: Gestão Democrática

ATRIBUIÇÃO GERAL: Efetivar a gestão democrática
Atribuições específicas
Oportunizar a atuação efetiva do Conselho Deliberativo Escolar, da Associação de Pais e Professores (APP) e do Grêmio Estudantil nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas.

⁴⁵ Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2017/webconferencias/5354-webconferencia-sage-sc-escolas-31-05-2017-pdf/file>

⁴⁶ Gestão Democrática e o Papel do Conselho Deliberativo Escolar MÓDULO 1 –Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3>>

Promover o Conselho de Classe Participativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.
Promover a integração entre escola-comunidade-sociedade.
Promover práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da equipe gestora
Estabelecer comunicação com a comunidade escolar e local, com vistas à efetivação da gestão participativa.
Divulgar as principais atividades da escola, bem como seus indicadores de qualidade, em espaços acessíveis à comunidade.
Assegurar o cumprimento das normas e regulamentos escolares pactuados no Projeto Político-Pedagógico (PPP).
Assegurar o cumprimento das normas legais e orientações emanadas dos órgãos superiores.

Eixo: Currículo e Práticas Pedagógicas

ATRIBUIÇÃO GERAL: Efetivar a Proposta Curricular por meio de práticas pedagógicas que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem
Atribuições específicas
Promover a atualização do currículo no PPP, considerando a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC).
Orientar as práticas docentes na elaboração e no cumprimento do planejamento, em consonância com o que foi pactuado no Projeto Político-Pedagógico.
Promover o desenvolvimento e a aplicação de projetos pedagógicos escolares, com vistas ao êxito da aprendizagem dos estudantes.
Desenvolver estratégias de comunicação acerca da vida escolar dos estudantes.
Oportunizar horários e locais adequados para preparação de aulas pelos professores, reunindo-os por área de atuação, com foco no Projeto Político-Pedagógico.

Eixo: Diversidade

ATRIBUIÇÃO GERAL: Promover a diversidade como princípio formativo da Educação Básica
Atribuições específicas
Promover a inclusão com equidade às diversidades.
Atender às políticas e aos programas de prevenção, criando oportunidades para atuação de serviços presentes na comunidade, em núcleos ou grupos de trabalho existentes na escola.
Promover as condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos, às adaptações curriculares e às diferentes formas de comunicação na escola.

Eixo: Gestão de Pessoas

ATRIBUIÇÃO GERAL: Organizar os processos administrativos referentes aos recursos humanos necessários para o bom funcionamento da escola
Atribuições específicas
Assegurar a distribuição das aulas para professores efetivos, observando a legislação em vigor e as orientações da SED.
Definir os horários de professores e funcionários a partir de critérios definidos coletivamente que favoreçam o funcionamento da escola.
Assegurar a transparência no processo de abertura de vagas para a contratação de Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT).
Supervisionar o registro da frequência dos servidores da escola.
Coordenar a avaliação do estágio probatório, garantindo seus registros.
Registrar as ocorrências disciplinares dos servidores e proceder os encaminhamentos necessários, de acordo com normas legais.

Eixo: Formação e Desenvolvimento

ATRIBUIÇÃO GERAL: Desenvolver processos de formação continuada à comunidade escolar, com vistas ao êxito escolar
Atribuições específicas
Proporcionar formação continuada para professores, equipe gestora e demais servidores da escola.
Divulgar informações sobre cursos, facilitando a participação dos servidores nas formações externas, promovidas e financiadas pelos órgãos regionais e/ou central.
Proporcionar formação continuada às instâncias colegiadas, com vistas à participação ativa no planejamento e na gestão da escola.

Eixo: Gestão Financeira

ATRIBUIÇÃO GERAL: Coordenar a administração dos recursos financeiros encaminhados à escola e sua correta prestação de contas, de forma participativa e transparente e de acordo com as normas legais vigentes
Atribuições específicas
Utilizar os recursos recebidos em sua totalidade.
Divulgar os recursos recebidos com transparência a toda comunidade escolar.
Planejar o uso dos recursos de maneira participativa, envolvendo as instâncias colegiadas e a comunidade escolar.
Submeter, à comunidade escolar, o planejamento dos recursos para apreciação e aprovação.
Seguir corretamente os prazos de aplicação e de prestações de contas dos recursos.
Prestar conta do uso dos recursos à comunidade escolar, de forma transparente.

Eixo: Cotidiano Escolar

ATRIBUIÇÃO GERAL: Organizar as condições necessárias ao funcionamento da escola
Atribuições específicas
Articular a escolha de livros e materiais didático-pedagógicos para todas as áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares, em quantidade suficiente à manutenção das atividades escolares.
Assegurar o cumprimento das rotinas escolares.
Supervisionar o cumprimento do calendário escolar.
Realizar acompanhamento sistemático dos registros nos diários de classe.
Responsabilizar-se pela criação das turmas e enturmação dos estudantes, respeitando os critérios da legislação e as orientações da Secretaria de Estado da Educação (SED).
Envolver a comunidade escolar na conservação do patrimônio escolar.
Manter em condições adequadas o espaço físico e os equipamentos da escola.

Eixo: Ambiente Escolar (Clima Organizacional)

ATRIBUIÇÃO GERAL: Promover um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social da escola
Atribuições específicas
Promover a confiança dos professores no trabalho que desenvolvem.
Promover compromisso e preocupação da equipe escolar com os estudantes.
Promover a prática do bom relacionamento interpessoal entre todas as pessoas da escola.
Promover o atendimento cordial, ético e respeitoso.
Manter e promover o relacionamento cooperativo com a equipe de trabalho, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar.

Eixo: Patrimônio Escolar

ATRIBUIÇÃO GERAL: Garantir o registro e o arquivamento dos documentos escolares e o tombamento dos bens móveis e imóveis da escola
Atribuições específicas
Assegurar os registros, guarda e emissão de documentos referentes à vida escolar dos estudantes, à vida funcional de docentes e demais servidores da escola.
Supervisionar os registros e arquivamento das prestações de contas, das atas de reuniões, das atas de assembleias, das atas de eleições e demais documentos das instâncias colegiadas.
Assegurar o arquivamento de documentos de criação e funcionamento da escola.
Supervisionar o tombamento de todos os bens móveis e imóveis, de acordo com as orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação.

Fonte: Santa Catarina (2018).

Os resultados dos questionários de cada escola participante serão calculados por meio da Teoria de Resposta ao Item Modelo de Resposta Gradual⁴⁷ (MRG), que foi o método utilizado para a construção da Escala de Avaliação da Gestão Escolar e para o cálculo dos resultados das escolas estaduais de Santa Catarina.

Os resultados das avaliações são disponibilizados via e-mail tanto para o diretor escolar como para o membro do CDE responsável pelo preenchimento do instrumento on-line, para que estes apresentem a toda comunidade escolar, com a finalidade de “discutir amplamente e identificar as potencialidades e fragilidades da atuação da gestão escolar, ao longo do tempo, com vistas à melhoria de sua qualidade” (SANTA CATARINA, 2017, on line).⁴⁸

Em síntese, observa-se que a SAGE-SC, por meio da Matriz de Referência, intenciona verificar a atuação da gestão escolar democrática, reforçando a participação de instâncias colegiadas da escola em vários eixos/dimensões, do planejamento e ações pedagógicas e administrativas, conforme mostram os itens do questionário. No entanto, verifica-se que não há uma ênfase que suscite da gestão escolar o acompanhamento da prática pedagógica e da integração entre as três dimensões avaliativas, isto é, a de larga escala, da aprendizagem escolar e da autoavaliação institucional. Esta atenção é referendada de modo muito genérico nos eixos: planejamento da escola, currículo e práticas pedagógicas, e formação e desenvolvimento, que buscam a análise dos dados do planejamento para o êxito da aprendizagem dos estudantes e da escola. Destacam-se os eixos que abordam avaliação e a atenção aos resultados para o êxito dos alunos.

⁴⁷ Maior detalhamento acerca da metodologia consultar em Oliveira (2018).

⁴⁸ Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2017/webconferencias/5354-webconferencia-sage-sc-escolas-31-05-2017-pdf/file>.

Eixo Planejamento da escola “Considerar os resultados de desempenho e fluxo dos estudantes, o IDEB e os resultados das avaliações de larga escala e a avaliação institucional interna nos processos de planejamento da escola, assegurando a análise comparativa dos mesmos de acordo com suas especificidades”;

Eixo Currículo e Práticas Pedagógicas “Promover o desenvolvimento e a aplicação de projetos pedagógicos escolares, com vistas ao êxito da aprendizagem dos estudantes”

Eixo formação e desenvolvimento “Desenvolver processos de formação continuada à comunidade escolar, com vistas ao êxito escolar” (SANTA CATARINA, 2018, p. 11-14, grifos nossos).

Este dado provoca a indagação em relação à secundarização de reflexão sobre os dados da aprendizagem dos estudantes e as interrelações com todas as dimensões do trabalho pedagógico no instrumento avaliativo da SAGE-SC, entendendo ser este um dado relevante para intervenção político-pedagógica e administrativa da gestão escolar. Com vistas a melhor compreensão desta problematização, realizou-se a pesquisa empírica com profissionais da escola, intencionando investigar como se materializa o processo de reflexão, análise e avaliação institucional.

4.3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL/AUTOAVALIAÇÃO: A VISÃO DE GESTORES ESCOLARES, ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS E PROFESSORES

Buscar refletir a respeito da implantação da SAGE-SC na visão dos participantes desta investigação é de suma importância para compreender o bom desempenho dos alunos nos IDEB de 2007 a 2015 de três escolas estaduais de Mafra – SC. Portanto, para entender a real contribuição da SAGE - SC, no polo empírico-prático, é necessário analisar o conteúdo das respostas, a partir da identificação e interpretação dos referenciais que podem explicar a materialidade da autoavaliação nestas escolas, apontar as fragilidades e potencialidades da gestão democrática na efetivação de seu objetivo “a formação humana”.

Para compreensão da totalidade dos determinantes e as contradições que configuram a realidade em estudo, faz-se a articulação dos dados com as categorias gestão democrática, autoavaliação e formação humana.

4.3.1 Implantação e Formação para Aplicação da SAGE - SC

De acordo com guia de orientações da SAGE-SC (2017), quando convocados pela Comissão Regional de Gestão da Sistemática de avaliação da gestão escolar,

tanto o presidente do conselho deliberativo escolar quanto o gestor da escola deverão participar dos momentos de discussões, assim como da Web conferência, com o objetivo de buscar informações que subsidiem a execução da avaliação da gestão escolar em todas as dimensões da escola. Quanto à apresentação da SAGE-SC para os demais membros do CDE:

[...] O Presidente do Conselho Deliberativo deverá convocar uma reunião com todos os membros do Conselho Deliberativo Escolar. Todos os segmentos da comunidade deverão estar representados. “[...] Estudar o Guia de Aplicação [...]”; Apresentar o instrumento avaliativo; Organizar planejamento do processo avaliativo [...] (SANTA CATARINA, 2018, on line).⁴⁹

No entanto, quando se questionou sobre a implantação da SAGE – SC (Sistemática de avaliação da gestão escolar de SC) e a formação ofertada pela Secretaria Estadual de Educação para trabalhar com este instrumento avaliativo, constata-se que todos os gestores receberam a formação, que destacaram:

Houve capacitação aos gestores, conselhos e corpo docente e discente para alcançar os objetivos (GESTOR 1, 2018).

Para o Conselho Deliberativo, que tem representantes de todos os segmentos, foi repassada uma apostila e vídeo, encaminhados pela SED do Estado (GESTOR 2, 2018).

Iniciou-se a capacitação para os diretores. Num segundo momento foi somente para os professores, mas em 2018 foi aberto para o conselho deliberativo (GESTOR 3, 2018).

Os ATPs 1 e 2 e os professores 1 e 2 afirmaram que houve capacitação através de curso on-line e encaminhamento de vários e-mails pela SED, explicando como iria proceder ao curso. O que contradiz com as respostas do ATP 3 e do professor 3 da Escola “C”:

Houve capacitação apenas para diretores, para nosso segmento e professores, nós não tivemos nenhuma orientação. E não faço parte do conselho deliberativo escolar, mas participei de todo processo avaliativo da gestão escolar aqui na escola (ATP 3, 2018).

Eu faço parte da SAGE, mas eu não fui chamada para curso e não fui informada como ia proceder, [...] mas “eu tenho conhecimento do que foi decidido, que foi capacitado lá a respeito da SAGE-SC, então eu tenho conhecimento” (PROFESSOR 3, 2018, grifos nossos).

⁴⁹ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2018/6945-web-escola-2018>

Neste caso, também há contradição de respostas do gestor 3 em relação as respostas do ATP 3 e professor 3, todos atuantes da escola C. Sendo que o gestor 3 afirma ter recebido formação para trabalhar com a SAGE.

Diante das respostas apresentadas pelas três categorias de profissionais que participaram da entrevista, totalizando 9 participantes, 7 afirmaram que houve capacitação, apenas o ATP 3 declarou que não teve nenhuma orientação e a professora 3 relatou que não foi informada como iria acontecer, porém tem conhecimento sobre o que foi decidido sobre a SAGE. Desta forma, constatou-se que a maioria dos profissionais das escolas recebeu formação para trabalhar este instrumento avaliativo. Seja por capacitação, apostilas, vídeo e também por meio de e-mails explicativos.

Neste caso, há dois fatores que merecem ser considerados: o ATP 3 afirmou que não recebeu formação, no entanto, não é membro do conselho deliberativo escolar, provavelmente foi por esse motivo que o mesmo não participou da capacitação, entretanto, participou de todo o processo avaliativo da escola, assim sendo, para estar envolvido no processo de autoavaliação infere-se que recebeu informação e apostilas (guia de aplicação da avaliação) sobre os procedimentos da SAGE-SC. Em relação ao professor 3, é membro do conselho deliberativo, ao mesmo tempo que afirma não recebido capacitação, afirma ter conhecimento sobre a SAGE-SC, possivelmente demais membros conselho deliberativo apresentaram o instrumento avaliativo (SAGE-SC) para este docente. Diante deste contexto, percebe-se que todos os entrevistados têm conhecimento da dinâmica da SAGE-SC dentro da escola.

Em síntese, os dados elucidam a categoria gestão democrática no processo formativo dos profissionais da escola para a autoavaliação institucional, destaca-se a necessidade de o coletivo escolar ter conhecimento sobre processo de autoavaliação da escola, quer, por meio de reuniões, conferências, assembleias. Estes momentos oportunizam a refletir sobre as ações da escola, pelos diferentes atores, como professores, funcionários, estudantes, gestores e pais. Com isso, abre-se a possibilidade de socialização, de diálogo, de repensar o papel de cada um dos segmentos no cotidiano da escola.

4.3.2 A SAGE-SC: Contribuições para a gestão democrática e autoavaliação institucional

Para Veiga (1998, p. 12), a interligação entre a autoavaliação e projeto político pedagógico é importante para a solidificação de uma prática educativa democrática, que busca, com base da ação coletiva, intervir na realidade escolar, com o objetivo de provocar transformações significativas na escola, visando a melhoria da qualidade da educação dos educandos.

Neste sentido, quando indagou-se se a SAGE-SC produz subsídios importantes para a gestão escolar tomar decisões para a revisão do PPP e elevar a qualidade da educação, os gestores 1 e 3 afirmaram que sim: norteia todos os trabalhos, fazendo sempre reflexões e alerta para melhorar a condução das ações educativas, bem como reestruturar a organização da escola. Isso contradiz com a resposta do gestor 2 da escola “B”:

Em minha opinião, ele serve apenas como um roteiro de avaliação. Não oferece outros subsídios (GESTOR 2, 2018).

Para os ATPs 1 e 3 a SAGE produz subsídios importantes sendo:

Possível identificar vários instrumentos de apoio para uma gestão democrática e de qualidade. O PPP da unidade escolar em questão é realizado de acordo com a SAGE, onde são reunidos membros de todas as esferas, seja direção, professores, serventes, alunos, pais e comunidade (ATP 1, 2018).

Ele traz subsídios, conforme o diagnóstico é revisto o PPP, sendo importante para melhor a qualidade do ensino. As vezes erramos, e com essa avaliação o trabalho é direcionado” (ATP 3, 2018).

No entanto, para o ATP 2 da escola “B” afirma que:

Contribui pouco para a revisão do PPP e conseqüentemente para a elevação da qualidade da educação (ATP 2, 2018).

Os professores 1 e 3 relatam que a SAGE-SC fornece subsídios importantes a partir do resultado de seu diagnóstico, contribuindo,

[...] para melhorar a gestão e para uma educação de qualidade, pois neste instrumento é possível verificar que não está satisfatório opinada por uma equipe que representa toda a comunidades escolar (PROFESSOR 1, 2018).

Este instrumento auxilia na revisão do PPP com envolvimento da comunidade escolar e contribui para a melhoria na qualidade da educação dos educandos (ROGESSOR 3, 2018).

O professor da escola “B” afirma que

Não. Apenas traz questões formuladas (PROFESSOR 2, 2018).

Observa-se que, na escola “B”, todos os participantes relataram que a SAGE-SC não produz subsídios importantes para a gestão escolar tomar decisões para a revisão do PPP e elevar a qualidade da educação. Ou seja, as respostas dadas pelo gestor 2, ATP 2 e professor 2 não só contradizem as repostas dos participantes das demais escolas, como também com a escala de atuação de gestão escolar democrática, sendo que esta escola, como as demais participantes da pesquisa, atingiram o nível 5 no ano de 2016, numa escala que se divide em seis níveis (de 1 a 6). Para tanto, conforme resultado da escala: na instituição de ensino “Estão implantadas práticas de planejamento, com ações concretas para a revisão do PPP [...]”, assim como “Estão implantadas as práticas que: oportunizam a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola [...]”, sendo que para a segunda prática, conforme a escala de atuação da gestão escolar democrática, ainda é “[...] necessário aprimorar e tornar permanentes [...]” tais práticas (SANTA CATARINA, 2018, s/p. anexo)⁵⁰, como também:

Estão implantadas práticas adequadas que: promovem a atualização do currículo escolar, contemplando os temas multidisciplinares, as áreas de conhecimento e a diversidade como princípio formativo; orientam as práticas docentes no planejamento e na execução de suas ações, em conformidade com o que foi pactuado no PPP; promovem o desenvolvimento e a aplicação de projetos pedagógicos escolares, com vistas ao êxito da aprendizagem dos estudantes (SANTA CATARINA, 2018, s/p. anexo).⁵¹

⁵⁰ Gestão Democrática e o Papel do Conselho Deliberativo Escolar MÓDULO 1 – anexo Escala de Atuação da Gestão Escolar Democrática. A Criação da Escala de Atuação da Gestão Escolar Democrática é o objeto da pesquisa de mestrado profissional da servidora Maristele Barbosa de Oliveira, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Informática e Estatística, Programa de Pós-graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, 2016-2018; 2) O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3>> acesso em 05 de fev. de 2019.

⁵¹ Gestão Democrática e o Papel do Conselho Deliberativo Escolar MÓDULO 1 – anexo Escala de Atuação da Gestão Escolar Democrática. A Criação da Escala de Atuação da Gestão Escolar Democrática é o objeto da pesquisa de mestrado profissional da servidora Maristele Barbosa de Oliveira, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Informática e Estatística,

Em relação às respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa, é pertinente destacar para que a SAGE-SC “possa ser incorporada pela comunidade escolar enquanto espaço de discussão participativa e democrática, cujo resultado possa ser apropriado no sentido de contribuir para o avanço das práticas educativas [...]” (SANTA CATARINA, 2017, p. 4). E que a avaliação se constitua como um,

[...] processo que, além de produzir evidências, direcione a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Gestão Escolar possibilitando um olhar sobre a organização escolar, gestão democrática, direito do aluno de aprender, e que avalie a escola em todas as suas dimensões (SANTA CATARINA, 2017, p.4).

Diante deste contexto, entende-se que a autoavaliação institucional contribui para que a escola repense suas ações de forma crítica e responsável, em especial na formação dos educandos. A autoavaliação é a (re)tomada da organização trabalho escolar como um processo, que avalia a instituição em todos os seus aspectos, na medida em que o coletivo (re)dimensiona a sua ação em uma perspectiva dialética, desenvolve sua prática avaliativa que favorece a tomada de decisões de forma consciente e comprometida.

Desta forma, no âmbito educacional, a gestão democrática tem sido debatida e defendida como uma atividade, manifestando-se por meio da mobilização, articulação, cooperação, visando assegurar processos coletivos e decisão.

[...] a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e especialmente na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas [...] (FERREIRA, 2003, p. 16).

Neste sentido, concorda-se com Ferreira, quando afirma que a gestão da educação se dá em todos as dimensões da escola. Assim sendo, é de extrema importância a participação de todos os segmentos da comunidade escolar no desenvolvimento das ações educacionais.

Ainda, referindo-se sobre SAGE-SC, trata-se de um instrumento avaliativo que se encontra em construção, como já mencionado anteriormente. Neste sentido, deduz que este instrumento avaliativo possivelmente não foi totalmente incorporado pelos profissionais da escola “B”. Entretanto, constata-se nas respostas subsequentes que estes profissionais se contradizem em relação às contribuições da SAGE-SC.

Entende-se que a autoavaliação da escola é a que o processo é guiado e acompanhado pelo coletivo escolar, a partir dos princípios da gestão democrática “que envolva todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS, 2017, p. 37). Neste sentido, a autoavaliação tem como eixo os processos organizacionais da escola, no qual os próprios sujeitos trabalham com o objetivo de melhorar suas ações administrativas, pedagógicas e financeiras.

Desta forma, quando questionados sobre a organização, planejamento e execução da autoavaliação institucional, os gestores 1 e 2 relataram que é definido por meio de discussões, reuniões, assembleias bem como a utilização de questionários aplicados aos pais e alunos com a tabulação dos dados para a tomada de decisões.

Os ATPs das três escolas afirmaram que é organizada por meio de reuniões com a participação do conselho deliberativo, grêmio estudantil, conselho escolar com a participação dos pais, com elaboração de questionários para os pais, alunos e professores e também nos conselhos de classe e paradas pedagógicas.

Da mesma forma, os professores das três instituições de ensino relataram que acontece através de pesquisa com professores, alunos e pais, em paradas pedagógicas e conselhos de classe; com reuniões dos segmentos que compõem a comunidade, APP e conselho deliberativo.

Neste caso, dos 9 participantes, 8 afirmaram que a condução da autoavaliação ocorre democraticamente com a participação de todos os segmentos. Somente o gestor 3 respondeu que já vem direcionado, que recebem pronto.

De acordo com o guia de aplicação da SAGE-SC, a avaliação da gestão escolar é realizada por meio de questionários. Para tanto, para responder é preciso que o CDE promova [...] junto aos setores da escola, a discussão sobre a Avaliação

da Gestão Escolar, com a finalidade de obter respostas fidedignas para as questões que são de sua competência responder (SANTA CATARINA, 2017, on line).⁵²

A SAGE-SC ocorre anualmente, conforme já mencionado, “após o período de coleta das informações, os membros do CDE deverão definir as respostas do instrumento”, para isso é “importante que haja amplo debate sobre as questões, principalmente, quando houver divergências” nas respostas dadas em cada questão. “É preciso identificar o motivo que gerou tais divergências para definir a resposta” (SANTA CATARINA, 2018)⁵³. Assim, adotando uma postura ética e responsável, permite-se realizar um diagnóstico fidedigno da realidade da escola em todos os seus aspectos, favorecendo para

- Melhorar a qualidade da educação - Qualificar a gestão escolar - Estimular a revisão dos PGEs e PPPs - Acompanhar ao longo do tempo a atuação da gestão escolar - Planejar e tomar decisões a partir de dados reais acerca da atuação da gestão escolar - Transparência pública (SANTA CATARINA, 2017, on line).⁵⁴

Analisando a resposta do gestor 3, a qual contradiz com as respostas dos 8 participantes, deduz que este gestor afirmou que recebem pronto e direcionado, talvez pelo fato de ser um questionário. No entanto, como já mencionado anteriormente, a avaliação da gestão escolar é um instrumento que possui uma matriz de referência que busca alcançar todos os âmbitos da escola, sendo que todas as questões contidas neste instrumento avaliativo necessitam ser debatidas amplamente com a comunidade escolar, antes de respondê-las definitivamente.

Na escola “C”, o gestor 3 diz que:

Normalmente recebemos pronto da tutora, ela chama os diretores e encaminha pronto e direcionado o que deve ser feito. A maneira de trabalharmos já vem direcionada (GESTOR 3, 2018).

Todavia, para a materialização de uma gestão escolar de natureza democrática-participativa, pressupõe-se que o poder de decisão seja compartilhado pelo coletivo. Entretanto, neste processo, provavelmente emergirão conflitos inerentes

⁵² Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2017/webconferencias/5354-webconferencia-sage-sc-escolas-31-05-2017-pdf/file>

⁵³ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2018/6945-web-escola-2018>

⁵⁴ Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2017/webconferencias/5354-webconferencia-sage-sc-escolas-31-05-2017-pdf/file>

aos contextos em discussão, neste percurso dialético-histórico, a contradição é compreendida como uma possibilidade de superação e de conquistas, assim, os problemas enfrentados pela escola poderão ser também um instrumento para impulsionar à melhoria da educação oferecida pela escola à sociedade. Sordi (2006, p 61) entende que a “complexidade e contradições que atravessam no campo da avaliação institucional participativa não retiram seus significados altamente promissores na transformação da qualidade de nossas instituições educativas [...]”.

Para Coutinho (2005), a democratização é uma trajetória árdua e lenta, face aos entreves do poder hegemônico, estes empecilhos dificultam para a consolidação da tão desejada democracia. O autor explica que “não é dada para os indivíduos de uma vez para sempre, de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração” (COUTINHO, 2005, p.2).

Diante deste contexto, a gestão democrática aqui entendida supera o controle da organização do domínio, para ser considerada como possibilidade da organização espaço público, no engajamento coletivo e humanização dos sujeitos. Assim, a gestão democrática da educação engloba a consciência da cidadania como “capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado” (COUTINHO, 2000, p. 50).

Neste íterim, a gestão democrática permite à comunidade possuir e desfrutar de novos conhecimentos e experiências sociais. Além do mais, ao passo que a escola vai se tornando autônoma em suas decisões, possibilita o crescimento da participação de todos. A gestão democrática colabora para a promoção da cidadania quando fornece aos cidadãos a oportunidade de analisar, avaliar, participar, opinar, dialogar, criar e resolver situações problemas do cotidiano escolar.

Por isso, a escola precisa aproximar-se e estimular os envolvidos no processo educacional para que participem efetivamente da prática de gestão escolar, produzindo meios para se alcançar uma democracia realmente participativa, sobrepujando a conjuntura histórica de mero comparecimento na escola e passar a desempenhar sua função de direito, isto é, trabalhar de forma ativa na tomada de decisões com a finalidade de construir uma escola comprometida com transformação da sociedade e de construção da cidadania.

Para Ferreira (2004, p.1242-1243), o diálogo na gestão democrática é a verdadeira forma de superação de estrutura autoritária, pois pressupõe:

Respeito, paciência e como encontro de ideias e de vidas “única forma superior de encontro” dos seres humanos, os únicos seres vivos que possuem esta condição e possibilidade e que não a utilizam. [...] Diálogo como uma generosa disposição de abrir-se ao “outro” que irá “somar” compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das relações. [...] Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

Diante do exposto, segundo os gestores, os processos da gestão democrática contribuem para a autoavaliação institucional escolar por meio da participação da comunidade escolar no plano de gestão:

Socialização do plano de gestão, onde todos podem opinar e colaborar (GESTOR 1, 2018).

Com a participação da comunidade através das reuniões e os questionários têm servido como subsídio essa autoavaliação (GESTOR 2, 2018).

No envio de questionário para que os professores, pais e alunos e também no PPP, estamos sempre em constante desenvolvimento, ele nunca fica parado, pois ele é vivo (GESTOR 3, 2018).

Os ATPs 1 e 2 confirmaram a participação democrática dos vários segmentos de profissionais e dos pais na autoavaliação institucional. O ATP 3 comenta que a organização da autoavaliação é feita pela direção e alguns membros da escola, mas afirma também que todos os segmentos participam da autoavaliação. Desta forma, infere-se que, se há participação dos segmentos na autoavaliação da escola, o processo de participação democrática ocorre na autoavaliação.

[...] todas as ações são tomadas democraticamente, seja através do grêmio estudantil, conselho deliberativo, APP, etc. Desta maneira, é possível perceber que a qualidade na vida dos alunos e dos profissionais vem melhorando” (ATP 1, 2018).

[...] as autoavaliações são feitas através de diálogo entre os profissionais, com reuniões pedagógicas, durante o conselho de classe e conversa com os pais” (ATP 2, 2018).

Para organizar a autoavaliação, é basicamente a diretora e alguns membros daqui da escola, “mas para fazer a autoavaliação, aí é todos os segmentos” (ATP 3, 2018, grifos nossos).

Os professores também salientaram que a participação comunidade escolar contribui com a autoavaliação institucional e gestão democrática, mediante a,

[...] participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar contribuem para a gestão democrática. Sempre buscando a participação do grêmio escolar e de projetos envolvendo estudantes e comunidade buscando uma educação de qualidade” (PROFESSOR 1, 2018).

Reunião com os professores. Ouvir opiniões e sugestões (PROFESSOR 2, 2018).

Com reuniões e somente em assembleia no coletivo é resolvido os problemas (PROFESSOR 3, 2018).

Observa-se, nas respostas dos profissionais das três escolas, que os processos de gestão democrática contribuem para autoavaliação institucional, seja por meio de assembleias, da sociabilização do plano de gestão, do diálogo em reuniões; de questionários para levantar subsídios; da participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, do grêmio estudantil e do conselho deliberativo escolar. Nesta via, cabe salientar a importância e valorização das instâncias colegiadas em todas as práticas desenvolvidas dentro das escolas, “como estratégia de fortalecimento da participação da comunidade escolar e de responsabilização pelo cuidado com a qualidade social do ensino e com a aprendizagem dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2017, p. 9).

Conforme Resolução nº 093/CEE/SC, de 6 de novembro de 2007, que fixa normas para a Avaliação Institucional da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, assinala a autoavaliação como um processo constante. Sendo um processo continuado, permite a escola conhecer a totalidade da realidade da prática educativa, assim, no decorrer do processo de autoavaliação, os envolvidos nas ações educacionais têm a oportunidade aprender a lidar com situações problemas do cotidiano escolar, aprimorando-se, por conseguinte, na tomada de decisões, objetivando à melhoria da qualidade do ensino oferecido aos educandos.

Art. 5º A avaliação institucional compõe-se da autoavaliação e da avaliação externa. A primeira como processo contínuo por meio do qual a instituição conhece sua própria realidade e habilita a tomada de decisões como forma

de promover a melhoria da qualidade. A segunda como avaliação in loco para subsidiar o processo de aperfeiçoamento e supervisão do Sistema.

Art. 6º A autoavaliação enquanto processo interno visa permitir a reflexão acerca da realidade educacional, dos agentes envolvidos e do compromisso com o conhecimento gerado (SANTA CATARINA, 2007).

4.3.3 Relações entre Gestão Democrática, Autoavaliação e Formação Humana

A participação dos diversos membros que constroem o cotidiano da escola constitui uma das principais bandeiras a serem materializadas. Isso exige conhecimento de decisões em tal grau de importância no que tange às finalidades e conteúdos da aprendizagem, que precisa ser desenvolvido nos educandos, em outras palavras, ensinando-lhes conteúdos significativos para viver integralmente na sociedade. Ferreira (2017a, p. 983) entende e defende “a formação humana para toda a população brasileira com o maior rigor possível no sentido de formação da plena cidadania”.

Falo de uma aprendizagem de conteúdos de vida que abrangem os conceitos científicos de cultura erudita e os conteúdos éticos da vivência social. Esse rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter (FERREIRA, 2013, p. 138).

Crescentemente, é perceptível a necessidade de transformações urgentes na escola, para que possa formar cidadãos competentes e éticos; para tal, é primordial o envolvimento pleno da comunidade no contexto escolar, a fim de se repensar que o mais importante não é somente o repasse de determinados conteúdos com a finalidade de elevar o nível escolar, mas de preparar os educandos para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

Ao indagar sobre as dificuldades da gestão escolar para a efetivação da autoavaliação institucional visando a aprendizagem dos alunos, 8 dos 9 participantes da investigação atribuíram que o maior desafio da gestão está na ausência da família na escola, o que tem influenciado negativamente no processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, para a efetivação da autoavaliação. O ATP 3 complementa, relatando que:

A família não tem consciência que eles têm que estar aqui dentro. Ou não sei se talvez, a escola está de repente pecando na maneira de como buscar

esses pais para dentro da escola, seja esse também mais um erro de nossa gestão para trazer a família para dentro da escola para fazer essa autoavaliação porque nem sempre a comunidade está fora porque quer estar fora". Ainda vai além relatando que "[...] nas atribuições do dia a dia, as vezes fica difícil receber o pai, acredito que a correria do dia a dia dificulta os dois lados, precisamos abrir mais as portas para a família, e a família precisa tentar comparecer mais na escola [...]" (ATP 3, 2018).

Segundo o gestor 1 da escola "A", para a efetivação da gestão democrática na escola, é imprescindível mudança de hábitos, comprometimento e coragem para o enfrentamento de imposições externas à educação que acabam interferindo no desenvolvimento e direcionamento das ações da escola. A gestão democrática é um processo, sobretudo resultado da participação e envolvimento da comunidade escolar nas práticas educacionais, tendo como finalidade que escola almeja-se construir. Desta forma, é no interior da escola que se vislumbra a materialização da democracia.

Mudança de hábitos, comprometimento e coragem para enfrentar tudo e todos, ainda mais órgãos externos à educação que colocam como imposição situações que atrapalham o andamento da unidade escolar e seu direcionamento (GESTOR 1, 2018).

Quando se pensa em gestão democrática da educação, concebe-se que é de extrema importância a participação de todos os segmentos no espaço. Desta forma, neste processo avaliativo, o envolvimento da família (pais e alunos) é fundamental, haja vista que a qualidade educacional reflete uma melhor formação para seus filhos.

É preciso, pois, criarem-se mecanismos institucionais que avaliem, e avaliem bem, não apenas o desempenho do aluno, mas todo o processo escolar, tendo também os pais e os educandos, como avaliadores, pois eles são usuários da escola e seus interesses e que devem ser levados em conta na identificação dos problemas e no levantamento das soluções (PARO, 1997, p. 74).

Vale reiterar que 8 profissionais imputaram a ausência da família como a maior dificuldade de a gestão escolar efetivar a autoavaliação da escola. Ao observar a escala de atuação da gestão escolar democrática, infere-se que estão implantadas as práticas que oportunizam a participação da comunidade escolar nas ações educacionais, ocorrendo uma boa comunicação com a mesma, objetivando a materialização da gestão participativa. Entretanto, ainda é preciso aprimorar e tornar permanente essas práticas, conforme indica o resultado da escala em relação à comunidade escolar.

Estão implantadas as práticas que: oportunizam a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola; promovam práticas de co-liderança; divulgam as atividades da escola e os resultados de seus indicadores educacionais, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade e; favorecem o conhecimento e o cumprimento das normas e regulamentos escolares pactuados coletivamente no PPP por toda a comunidade escolar.

Há uma ótima comunicação com a comunidade escolar e local, com vistas à efetivação da gestão participativa.

“É necessário aprimorar e tornar permanentes” práticas que promovam o conselho de classe participativo com todos os segmentos da comunidade escolar; divulguem os resultados dos indicadores educacionais da escola, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade (SANTA CATARINA, 2018, s/p. anexo, grifos nossos).⁵⁵

Diante deste contexto, vale discutir com maior intensidade a resposta da maioria dos participantes, atribuindo a ausência da família como maior dificuldade para a efetivação da gestão democrática. Desta forma, constata-se que esta resposta, de certa forma, é contraditória em relação às demais questões que tratam sobre a participação da comunidade escolar nos processos decisórios das escolas. Com isso, pode-se inferir que estes profissionais se referem aos órgãos colegiados da escola, tais como Conselho Deliberativo Escolar (CDE) e Associação de Pais e Professores (APP), que são instâncias colegiadas que representam todos os segmentos da comunidade escolar.

Em relação à falta da família dentro da escola, infere-se que os participantes da investigação se referem a não participação dos pais ou responsáveis pelo aluno na vida escolar dos mesmos, assim como a participação dos familiares em reuniões, assembleias, palestras, dentre outros eventos da escola.

Entretanto, conforme a matriz referência da atuação da gestão escolar, nos eixos e atribuições específicas, reforça-se a participação da comunidade tendo em vista a efetivação da gestão participativa, assim como desenvolver estratégias para acompanhar a o desenvolvimento dos alunos.

Eixo: Gestão Democrática” Estabelecer comunicação com a comunidade escolar e local, com vistas à efetivação da gestão participativa.” e no eixo

⁵⁵ Gestão Democrática e o Papel do Conselho Deliberativo Escolar MÓDULO 1 – anexo Escala de Atuação da Gestão Escolar Democrática. A Criação da Escala de Atuação da Gestão Escolar Democrática é o objeto da pesquisa de mestrado profissional da servidora Maristeele Barbosa de Oliveira, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Informática e Estatística, Programa de Pós-graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, 2016-2018; 2) O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3>> acesso em 05 de fev. de 2019.

Currículo e Práticas Pedagógicas Desenvolver estratégias de comunicação acerca da vida escolar dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2018, p. 12-13).

O ATP 3 demonstra grande preocupação em relação à ausência da família na escola, manifestando-se “talvez, a escola está de repente pecando na maneira de como buscar esses pais para dentro da escola, seja esse também mais um erro de nossa gestão” [...] (ATP 3, 2018).

Neste sentido está a importância de as práticas educacionais serem vivenciadas a partir dos princípios da gestão democrática e, para isso, é necessário

[...] organizar o espaço escolar para receber e acolher as famílias, reuniões de planejamentos pedagógicos, metas a serem alcançadas, projetos a serem desenvolvidos, relações interpessoais sólidas, elaboração do Projeto Político Pedagógico e o respeito a diversidades encontradas no campo social (CURY, 2012, p.33).

A gestão democrática na educação tem como atributo a participação e a formação da cidadania, da mesma maneira que “sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização” (FERREIRA, 2001, p, 305). A gestão democrática atenta-se à organização coletiva, que é particularidade do ser humano, e resulta em circunstâncias decisórias; assim, a participação adquire caráter político, “visto que envolve interesses e organização da sociedade, e que, associada à formação de qualidade, vai possibilitar o exercício da cidadania” (FERREIRA, 2000, p. 170).

Deste modo, Ferreira (2017, p. 984) entende que, se a educação é a mediação responsável pela formação humana, a gestão da educação necessita assegurar o direito de todos a uma formação de qualidade.

Compreende-se o ser humano como “conjunto das relações sociais”, sendo sujeito como histórico, cuja atividade é criar por meio de seus atos, a história, criando conseqüentemente, a história da humanidade. Isso consiste em tornar como ponto de partida os indivíduos reais, concretos, que produzem dentro da sociedade em condições concretas, com direito de poder fruir de suas produções, de toda produção da cultura. Somente desta forma, compreende-se a constituição humana, que através da educação – como direito social – se hominiza, como ser liberto, orgânico, emancipado, lúcido, no sentido de sua formação e integral realização humana, enquanto humaniza a sociedade, Todavia, não se consegue viabilizar tal compreensão e intento apenas pela via da instrumentalização do conhecimento científico, na aceitação generalizada da “formação para a cidadania” numa sociedade minada pela ideologia hegemônica do individualismo, egoísmo, competitividade, consumismo, que produz ódio entre os humanos, e a sua conseqüente coisificação (FERREIRA, 2017, p. 984).

Nesta mesma direção, a autoavaliação no Plano Estadual de Educação (PEE/SC) decênio 2015-2024 explicita que “a educação constitui elemento essencial para o desenvolvimento humano, compreendendo as relações sociais, políticas, históricas e culturais dos indivíduos” (SANTA CATARINA, 2016, p. 6).

Desta forma, quando inquiridos em que dimensão a sua atuação na escola contribui para a autoavaliação institucional, visando à formação humana dos alunos, percebe-se que os gestores procuram acompanhar todos os segmentos da comunidade escolar, respeitando o processo em busca de um objetivo comum, ou seja, tomando decisões em conjunto, visando um melhor atendimento e a formação do aluno como cidadão.

Quanto aos ATPs, verificou-se que todos procuram, através da mediação, manter um clima de respeito e de diálogo na escola, refletindo na formação dos educandos.

Procuro influenciar positivamente na vida de cada estudante, dando conselhos e sugestões para uma vida mais agradável. Na maioria das vezes procuro fazê-los refletir sobre suas condutas e comportamento, o que faz com que se tornem mais amorosos e respeitosos (ATP 1, 2018).

O ATP 2 relatou que faz “Contato direto com alunos, pais e professores, fazendo a mediação e auxiliando na resolução de problemas” (ATP 2, 2018). Desta forma, infere-se que este profissional está contribuindo para a formação dos alunos; de acordo com sua resposta, percebe-se que ele tem um bom relacionamento com o meio em que está inserido, inclusive com os alunos, tem conhecimento dos problemas existentes na escola, desta forma, colabora fazendo a mediação e auxiliando na solução dos problemas encontrados no cotidiano da escolar.

Contato direto com alunos, pais e professores, fazendo a mediação e auxiliando na resolução de problemas (ATP 2, 2018).

Minha função é associada ao professor para elevar o intelectual do aluno, social do aluno [...] acredito que minha dimensão de atuação é dar orientação e ajudar no processo ensino aprendizagem (ATP 3, 2018).

No que se refere às respostas dos professores, observou-se que todos se preocupam com a formação dos educandos, sendo este o principal sujeito da escola, desta forma, eles explicam como trabalham em sua prática pedagógica. Observa-se, nas respostas dos profissionais das três escolas pesquisadas, que 8 dos 9 participantes estão engajados com a formação humana dos educandos. Em suas práticas educacionais, utilizam-se de vários recursos, tais como: projeto envolvendo o

lado humano; trabalhando valores de família, respeito, educação importantes para o convívio social; aulas com conteúdos significativos que façam a diferença na vida dos alunos; auxiliando os professores para elevar o intelectual dos alunos; por meio de reflexão, fazendo com que os alunos repensem suas condutas, para que se tornem mais amorosos e respeitosos; tendo consciência de que o aluno é o principal sujeito da escola; tomando decisões em conjunto, visando um melhor atendimento e, conseqüentemente, a formação do aluno como cidadão.

Participo do conselho deliberativo, e dos projetos com meus alunos, principalmente quando envolve o lado humano e o potencial de cada um. Procuro trabalhar com eles um conteúdo onde tenham a mesma oportunidade de qualquer escola, seja ela central ou de periferia, pois acredito que, em qualquer comunidade que estão inseridos, devem e podem ter a mesma oportunidade e são capazes igualmente (PROFESSOR 1, 2018).

Ouvir a todas dimensões: Profissionais da escola, comunidade, família, buscando equilíbrio e desenvolvimento, onde o sujeito principal é o aluno (PROFESSOR 2, 2018).

Tento repassar valores para eles, pois, se tiverem essa parte bem desenvolvida, valores, de família, de respeito, de educação, de valores sociais e humanos para um convívio, porque se tem muita agressão, muita briga, muita violência [...] na sala de aula repasso o conteúdo, mas para a vida deles do que um simples conteúdo. [...] Eu busco um aprendizado para a vida, não só no caderno. Buscamos muito a parte humana, e da família, porque isso vai fazer diferença mais tarde (PROFESSOR 3, 2018).

É nesta direção que Ferreira (2002, p. 99) defende a formação humana para todos sem distinção:

[...] um mundo mais humano, com uma sociedade mais digna e justa, com uma escola de qualidade para todos e com profissionais da educação qualificados, respeitados e felizes. [...] crianças alegres as quais brincam aprendendo os conteúdos da vida. [...] que possua todos os meios e recursos para o bem da humanidade, dignamente a disposição de toda a humanidade. Enfim [...] com a pedagogia da esperança formada pela tolerância, o respeito e a solidariedade; uma pedagogia que rechaça a construção social de imagens que desumanizam o “outro”, uma pedagogia de esperança que ensina a vivencia que, ao construir o “outro”, tornamo-nos completamente relacionados ao “outro”; uma pedagogia que ensina que ao desumanizarmos o “outro”, desumanizamos a nós mesmos. [...] com uma pedagogia da esperança que nos guie ao crítico caminho da verdade rumo a reapropriação da dignidade humana.

Para que a autoavaliação e institucional alcance as finalidades educacionais visando à formação humana dos alunos, é preciso que seja compreendida como uma prática de constante participação e de permanente diálogo, pois é por meio dela que se pode evidenciar e interpretar informações importantes da totalidade da realidade

escolar. Com isso, estimula-se a reflexão dos processos democráticos que precisam ser avaliados e discutidos com o coletivo da escola. Desta forma, promove-se a construção de novos conhecimentos, e, conseqüentemente, identificam-se as fragilidades do dia a dia da escola, assim como as possíveis resoluções, e, sobretudo, com foco na qualidade da formação humana dos educandos. Neste sentido, a SAGE-SC objetiva gerar mudanças na escola, incentivando-as:

Avançar para uma cultura de reflexão contínua do contexto do cotidiano escolar que permita consolidar práticas capazes de orientar a escola no percurso desejado, rumo à garantia do direito que seus estudantes têm a uma aprendizagem com qualidade social (SANTA CATARINA, 2017, on line).⁵⁶

Frente às respostas, 7 profissionais afirmam que a autoavaliação realizada na escola atinge os objetivos educacionais para a formação humana dos educandos. Desta maneira, é possível verificar que a autoavaliação institucional chama todos para refletir sobre a prática educativa; os profissionais da escola empenham-se diariamente para melhorar o processo de ensino aprendizagem, como também a vida dos educandos; a avaliação como um processo busca estratégias para melhorar o desempenho dos alunos; a avaliação realizada contribui para corrigir os erros e auxiliar no desenvolvimento intelectual e social dos discentes; respeita as diferenças, buscando um futuro promissor para os alunos; visa o desenvolvimento global do aluno, tornando-o um cidadão crítico.

Observa-se que a autoavaliação tem contribuído nas atividades educativas das escolas pesquisadas, fornecendo dados significativos para retomada do trabalho pedagógico como um processo, conforme o coletivo redireciona sua ação numa perspectiva dialética, conseqüentemente, fortalece sua prática avaliativa comprometida com a formação humana.

Neste sentido, quando questionados se autoavaliação realizada na escola tem atingido os objetivos educacionais para a formação humana dos educandos, os gestores 1 e 2 afirmaram que sim e o gestor 3 afirma sim, porém com ressalvas.

⁵⁶ Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/sage-2017/webconferencias/5354-webconferencia-sage-sc-escolas-31-05-2017-pdf/file>

Está melhorando muito, chamando a todos para refletir sempre” (GESTOR 1, 2018).

A Escola é um organismo vivo e, portanto, mutável. Nossa equipe pedagógica, docente e administrativa empenha-se diariamente em evoluir para a melhoria do ensino-aprendizagem e para a melhoria de vida de nossos educandos (GESTOR 2, 2018).

O gestor 3 relatou que procuram fazer o melhor, porém, quando não se obtém resultados positivos, buscam estratégias tais como palestras, instigando os alunos para a reflexão. “Nem todos os alunos são atingidos, mas uma grande maioria conseguimos ajudar. A autoavaliação está sendo usada e funcionando” (GESTOR 3, 2018).

*Procuramos fazer o melhor, e quanto não conseguimos atender, procuramos fazer palestras sobre autoestima, bullying e outros assuntos importantes, e sempre no final da palestra são feitas perguntas para reflexão. Mas nem todos os alunos são atingidos, mas, uma grande maioria conseguimos ajudar. **A autoavaliação está sendo usada e funcionando** (GESTOR 3, 2018, grifos nossos).*

Os ATPs também relataram a importância da autoavaliação para a melhorar os resultados de aprendizagem.

Estamos em constante processo de autoavaliação, buscando estratégias para melhorar e desenvolvimento dos alunos (ATP 1, 2018).

Tem auxiliado bastante, porém é um processo onde só se observa o resultado a longo prazo (ATP 2, 2018).

Nossa escola sempre busca estar apta a ajudar no desenvolvimento intelectual e social, porque nosso público social é bastante carente, e aonde tem carência tem problemas sociais. [...] a autoavaliação é feita para nós nos corrigirmos. [...] o troféu do nosso trabalho é ver nosso aluno na faculdade ou no mercado de trabalho no futuro (ATP 3, 2018).

Destacam-se diferentes aspectos apontados pelos professores em relação à autoavaliação. O professor 2 afirma que a meta é atingir, no entanto, nem sempre é possível, “devido ao fato de que a família de um modo geral não está comprometida/interessada com os acontecimentos escolares do filho”, este profissional atribui este desinteresse da família face a carência e a estrutura familiar, que também acabam afetando o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

[...] mas nem sempre é possível, devido ao fato de que a família de um modo geral não está comprometida/interessada com os acontecimentos escolares

do filho. Carência, falta de saúde e estrutura familiar também afetam seu desenvolvimento cognitivo (PROFESSOR 2, 2018).

Para os professores 1 e 3:

A autoavaliação atinge com certeza, a formação humana dos educandos. [...] respeitando as diferenças e que busque um futuro promissor (PROFESSOR 1, 2018).

Sim, sempre visando o desenvolvimento global do aluno [...] tornar ele um cidadão crítico, para que possa se desenvolver de forma integral como agente transformador da sociedade (PROFESSOR 3, 2018).

Analisando as respostas do gestor 3 e do professor 2, pode-se aferir que a autoavaliação está levando as escolas a atentar-se sobre a relevância da mesma. Isto evidencia-se no conteúdo das respostas, mesmo quando dizem que a meta é atingir a formação humana ou mesmo quando afirmaram não conseguem atingir a totalidade dos educandos, percebe-se que os dois profissionais têm consciência sobre a importância da formação humana de seus alunos.

Todavia, uma mudança dessa natureza só se constrói com um trabalho bem organizado, para isso, é necessário promover uma práxis educativa transformadora, com ações organizadas, planejadas e sistematizadas. Desta forma, para Vazquez (1977), transforma-se a práxis como trabalho consciente, possibilitando o ser humano a pensar e transformar o meio no qual está inserido, assim como a si próprio.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

Uma escola com a autoavaliação efetivada, com uma comunidade escolar comprometida e envolvida nas ações educativas, necessita compreender que as informações das avaliações externas precisam ser tratadas e discutidas amplamente, podendo contribuir significativamente para a análise das informações avaliativas internas. Em tese, autoavaliação institucional é o elo entre os resultados das avaliações externas e a avaliação do professor em sala de aula.

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola (FREITAS, 2014, p.17).

Desta maneira, as modalidades de avaliação (aprendizagem, larga escala e autoavaliação institucional) não são isoladas, para tanto, é preciso que se relacionem a “fim de obterem legitimidade técnica e política (critérios construídos coletivamente – Projeto Político Pedagógico-PPP/Currículo), para integrarem as dimensões da realidade avaliada e alcançarem os objetivos propostos a cada uma delas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 8).

Neste contexto, foram indagados se dados das avaliações externas são articulados às avaliações internas da escola e estes são analisados e problematizados, redefinindo os caminhos a serem percorridos. O gestor 1 afirma que a autoavaliação é a abertura para a gestão democrática, faz a evolução de todo processo, ligando-se ao mesmo objetivo. Infere-se que este gestor está se referindo ao trabalho coletivo realizado na escola, considerando a autoavaliação como atributo para a abertura a gestão democrática, na qual a comunidade escolar participante deste processo busca promover reflexão em torno da realidade escolar, tendo como objetivo uma educação de qualidade, sendo esta a verdadeira função da escola pública.

Os dados das avaliações externas são usados como parâmetro para autoavaliação e planejamento das ações a serem desenvolvidas para correção e melhoria da qualidade de ensino em nossa Unidade Escolar (GESTOR 2, 2018).

Sim, devido a essa avaliação é que estamos com a média do IDEB acima da meta projetada pelo IDEB. Onde realizamos simulados com os alunos, para esclarecermos suas dúvidas, visando facilitar o entendimento dos conteúdos. E a escola divulga os resultados do IDEB para a comunidade em reuniões e faixas (outdoor), visando a divulgação do empenho escolar de seus filhos e o trabalho desenvolvido pela unidade escolar (GESTOR 3, 2018).

Os dados das avaliações externas e internas quando trabalhados simultaneamente possibilitam que a escola tenha uma reflexão fundamentada e cuidadosa sobre suas práticas educacionais. Assim, com uma visão de totalidade dos processos avaliativos, a tomada de decisões tende a melhorar a qualidade das ações educacionais oferecidas à sociedade.

Para Dias Sobrinho (2005a, p. 65), a autoavaliação institucional tem como função “corrigir ou superar os equívocos e promover a qualidade, pois é antes de mais nada um processo formativo, contínuo e permanente, que se incorpora ao conjunto de processos da vida da instituição”.

Constatou-se que as respostas dos ATPs divergem, e não é possível identificar nas respostas se há articulação entre as dimensões avaliativas. No entanto, está presente em todas as respostas a análise dos dados da avaliação externa, sendo ponderado pelo ATP 1 a necessidade de *trabalhar mais estas avaliações para um melhor resultado*.

As vezes discutimos e trabalhamos as Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA. Porém acredito que deveríamos trabalhar mais estas avaliações supracitadas para um melhor resultado (ATP 1, 2018).

Durante reuniões pedagógicas ou conselho de classe são sempre analisados os resultados de avaliações externas como o índice do IDEB, são verificados resultados de provas como a ANA, PROVINHA BRASIL, OBMEP e todas as outras provas das quais nossa escola participa (ATP 2, 2018).

*Os resultados são apresentados para a comunidade escolar, no caso dos anos iniciais são comemorados. Mas não é discutido entre a comunidade escolar para futuras mudanças, **o que ocorre sempre é a dedicação da equipe para o aprendizado tenha sucesso** (ATP 3, 2018, grifos nossos).*

Todos os professores afirmam que analisam os dados das avaliações externas, no entanto, não se evidenciou nas respostas a articulação entre as modalidades avaliativas, apenas na resposta do professor 1,

Juntamente com a SAGE-SC, também trabalhamos com os dados da Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA. Buscando sempre avaliar o resultado e através disso, replanejar conteúdos e didáticas. Incentivando os educandos a dedicarem-se sempre e também, fazendo as avaliações diárias das aulas” (PROFESSOR 1, 2018).

Sim. Mas é um avanço com resultados a longo prazo (PROFESSOR 2, 2018).

As respostas do gestor 3 e dos ATPs 1 e 2 contradizem com a finalidade da SAGE, processo que avalia indicadores externos e internos. Desta forma:

[...] estreita articulação com a realidade educacional a qual a escola se vincula, constitui-se em ferramenta fundamental de (re)planejamento, tomada de decisão e gestão dos processos escolares, possibilitando intervenções pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes [...] (SANTA CATARINA, 2017, p. 7).

No entanto, constata-se nas respostas que ainda há uma cultura de valorização em relação às avaliações externas, principalmente aos índices do IDEB. Contudo, o que mais chamou atenção é a realização de testes simulados para o entendimento dos conteúdos, neste caso, infere-se aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para resolução testes padronizados.

Outro fator que também se sobressaiu é a ênfase dada às comemorações dos resultados (faixas e outdoor) e divulgação, causando, de certa forma, uma valorização do ranqueamento entre as escolas. A comemoração de bons índices das avaliações em larga é um estímulo positivo para a comunidade escolar, principalmente para os alunos, se utilizados de forma consciente.

Desta forma, vale destacar a importância de a escola refletir sobre sua realidade nas avaliações externas e integrá-las às demais dimensões avaliativas (aprendizagem e autoavaliação institucional). Dalben e Sordi (2009, p. 150) explicam que a autoavaliação desempenha um importante papel na mediação do processo avaliativo, situando-se entre a avaliação em larga escala e a avaliação da aprendizagem. Para as autoras, é essa dimensão de avaliação que permite à comunidade escolar não apenas interpretar os dados apresentados pela avaliação, mas também compará-los entre si e com outros dados já existentes na escola.

Esse entendimento é corroborado por Freitas (2017), ao defender que a discussão dos dados da avaliação em larga escala por meio da autoavaliação institucional indica recursos para a análise e o redirecionamento da avaliação em sala de aula. Para Freitas, a autoavaliação institucional é uma possibilidade para um olhar mais atento quanto ao “desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas (FREITAS, 2017, p. 71).

Em síntese, a pesquisa realizada com os profissionais da escola, gestores, assistentes técnicos pedagógicos (ATPs) e membros do conselho deliberativo (CDE), representado por professores, permitiu compreender que a Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar (SAGE-SC) tem contribuído para que a escola materialize processos de gestão democrática. A autoavaliação orientada na matriz referência da atuação da gestão escolar, em dez eixos (planejamento escolar; gestão democrática; currículo e práticas pedagógicas; diversidade; gestão de pessoas; formação e desenvolvimento; gestão financeira; cotidiano escolar; ambiente escolar (clima organizacional); patrimônio escolar) suscita o acompanhamento, diálogo e a reflexão sobre o plano de gestão da escola.

Não obstante a integração dos dados referentes às avaliações em larga escala, autoavaliação e avaliação da aprendizagem, na matriz referência, apareça apenas no item relacionado ao eixo do planejamento escolar, os profissionais participantes da pesquisa afirmaram que discutem os resultados das avaliações externa, porém, não foi possível identificar se há articulação entre as dimensões avaliativas na maioria das respostas. Todavia, somente na resposta de dois participantes da investigação constatou-se que a avaliação externa serve de parâmetro para a autoavaliação e replanejamento das práticas educativas. Entende-se que a autoavaliação institucional tem colaborado para melhorar os dados da aprendizagem dos alunos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme revelam os índices do IDEB nas três escolas pesquisadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou momentos de leituras e reflexões com vistas a contribuir com discussões sobre a avaliação institucional como atributo da gestão democrática em escolas estaduais de Mafra – SC. Os resultados da pesquisa empírica realizada com gestores escolares, assistentes técnicos pedagógicos e professores, revelou que as escolas estão evoluindo quanto ao entendimento que é na dimensão da avaliação institucional que se manifesta a gestão democrática, permitindo ao coletivo escolar a reflexão sobre a prática educativa, para a tomada consciente de decisões, tendo em vista o compromisso com a formação humana dos alunos.

Para a investigação do objeto da pesquisa, “a autoavaliação institucional como atributo da gestão escolar”, estabeleceu-se primeiramente um diálogo no polo teórico, empreendendo-se um estudo minucioso dos fundamentos teóricos disponíveis na literatura pertinente, leis, documentos, produção do conhecimento em teses e dissertações e no site da SED, confrontando-se os dados obtidos por meio da investigação da realidade, na busca de superação da visão sincrética dos fatos, para a transformação da prática, e desvelamento de movimentos contraditórios.

Contemporaneamente, no âmbito da educação brasileira, um dos campos mais polemizados é a avaliação educacional. Neste sentido, é expressiva a valorização que vem sendo atribuída ao sistema avaliativo na legislação, nas políticas educacionais e no cotidiano das escolas, assim como é expressiva também a expansão de pesquisas e estudos nesta área.

Neste sentido, a avaliação por um processo complexo é concebida como um fenômeno social, dinâmico, sendo imprescindível para as políticas sociais, econômicas e tecnológicas, no entanto está sempre canalizada em uma relação de dominação ideológica e historicamente constituída. Na educação é utilizada pelo Estado como um mecanismo de regulação controlando conteúdos e resultados do processo ensino aprendizagem.

Diante do exposto, a avaliação por sua complexidade demanda ser examinada de forma ampla, buscando atingir a realidade histórica na totalidade nas determinações e contradições sociais. Assim, justifica-se o método que se optou para este estudo, ou seja, a dialética materialista para elucidação científica da realidade. A análise desenvolvida na presente pesquisa problematizou se a

avaliação institucional se constitui como instância reflexiva, democrática e formativa, comprometida com a formação humana dos estudantes do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mafra – SC?

Desta forma, para se apropriar das relações entre os fatores político educacionais, envoltos na problemática pesquisada, elencaram-se as categorias: “gestão democrática”, “autoavaliação” e “formação humana”. Para isso, tornou-se necessário analisar o trabalho realizado no interior das escolas investigadas, procurando compreender e estabelecer possíveis relações entre o bom desempenho dos estudantes, de três escolas estaduais do município de Mafra, nas avaliações externas (IDEB) com as demais dimensões da avaliação realizado nestas escolas, por meio da Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina (SAGE-SC).

O diálogo com as bases teóricas e as diretrizes legais para avaliação institucional e gestão democrática empreendeu reflexões sobre movimento da avaliação diante das reformas das Políticas Públicas Educacionais no Brasil a partir da década de 1990. Com o discurso da modernização e desenvolvimento dos países periféricos no qual o Brasil também se inclui, surgiram então as políticas de Educação para Todos, uma estratégica da política neoliberal. Ou seja, adequando a educação aos critérios de produtividade e competitividade, configurando um modelo racional e eficiente que atendesse as novas exigências do mercado. Este modelo tem como fundamento propagar uma falsa compreensão de igualdade de oportunidades, de democracia, e autonomia se incorporando a uma visão meritocrática da educação que regula, domina, desagrega, exclui, avolumando, assim, as disparidades sociais, pois não é ofertado a todos os indivíduos as mesmas condições de acesso, permanência e qualidade em reação à educação.

É nesta direção que favorece o discurso da qualidade total, colaborando para a formação de indivíduos ajustados ao neoliberalismo. Ao contrário da qualidade total, a qualidade social busca um olhar mais cuidadoso para o ser humano, alicerçado no respeito, na solidariedade, na diversidade, com a participação viva da classe trabalhadora no interior da escola, pois é nas lutas sociais que se conquista o direito ao conhecimento e uma escola que ofereça uma educação de qualidade.

Entretanto, a política neoliberal instituída no Brasil é embasada no Estado mínimo, colocando a avaliação em uma dimensão de regulação por meio das avaliações em larga escala, considerando-se apenas dados numéricos.

Neste ínterim, a mídia atua de maneira perversa, divulgando tais índices para a sociedade, gerando ranqueamento entre escolas e municípios. Ou seja, uma estratégia do Estado controlador, publicar os resultados via mídia de modo a pressionar as escolas a melhorarem seus índices no IDEB, dissimulando a sua própria responsabilidade com a precariedade das escolas, na dimensão de estrutura e de profissionais das escolas públicas. Desta forma, justifica a necessidade do controle fluente sobre os serviços educacionais, fundamentado na divulgação de dados que interligam Estado, escola e sociedade.

Portanto, a preocupação do sistema avaliativo educacional encontra-se apenas na elevação dos resultados. No entanto, as avaliações externas não refletem a realidade das escolas, desconsiderando-se aspectos significativos como: nível socioeconômico, estruturas físicas e pedagógicas, que afetam diretamente no cotidiano escolar e, por conseguinte, interferem no aprendizado dos alunos e no trabalho dos docentes.

Frente a este panorama, questiona-se como avaliar a realidade do ensino brasileiro em sua totalidade, utilizando-se como referência apenas duas disciplinas, sem levar em consideração as particularidades de cada escola. Neste raciocínio, as escolas podem ser induzidas a limitar-se em apenas instruir seus alunos com os conteúdos interpelados nas avaliações (Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática), causando, entretanto, o estreitamento curricular e reduzindo as possibilidades do enriquecimento cultural, social e histórico propiciada pelas disciplinas subtraídas, que seria uma oportunidade qualitativa para a formação humana do aluno, que não pode ser contemplada por um valor quantitativo.

Em tese, os dados das avaliações externas não podem ser utilizados isoladamente, como se fossem o único instrumento para a escola guiar-se; as informações externas precisam ser articuladas a outras dimensões avaliativas (aprendizagem e autoavaliação institucional), ou seja, esses níveis necessitam estar organizados de maneira que se relacionem e se complementem.

Quando a autoavaliação é constituída e organizada democraticamente com a participação da comunidade escolar, compreenderá que os dados das avaliações externas necessitam ser agregados aos resultados avaliativos internos em proveito

da melhoria do ensino oferecido pela instituição à população. Vale ressaltar que é nesta dimensão avaliativa que se manifesta a gestão democrática.

Neste sentido, a luta pela gestão democrática e por uma escola de qualidade no Brasil não tem sido apenas uma preocupação dos movimentos educacionais, comprometidos com a transformação social. Mas, também, está nos discursos de poder conservador, preocupados com a manutenção sociedade capitalista, com princípios neoliberais.

Todavia, observa-se, nos documentos legais para a gestão democrática da educação, que a autonomia concedida às escolas é relativa, não é plena, e isso evidencia-se em seus textos, muitas vezes descritos de forma implícita e outras vezes explicitamente. Contudo, a autonomia que se deseja para a escola pública significa a comunidade escolar ser o centro dos processos decisórios, criando mecanismos para construir seu próprio caminho, tendo como foco principal a formação humana integral do educando, sendo este o principal sujeito da escola.

Entretanto, a gestão democrática aqui compreendida sobrepuja o domínio da organização de poder, para ser compreendida como condição de organização do espaço público de ensino, no compromisso coletivo para formação e humanização dos sujeitos.

Para efetivação da autonomia, mesmo sendo relativa, é de extrema importância a participação do coletivo escolar na construção do PPP, pois é o principal condutor da organização da escola, sendo que neste processo está inserida a avaliação nas diversas ações desenvolvidas no contexto escolar, situando-se na função mediadora, contribuindo para o crescimento do coletivo da escola. Neste sentido,

O projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola, Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre à referência de todo o trabalho e suas concepções básicas (FERNANDES, 2002, p.58).

Em síntese, projeto político pedagógico da escola destina-se a necessita ser construído, objetivando o compromisso com a formação humana. O currículo escolar é parte integrante do PPP e, sendo esta a sua essência, necessita que se abarquem conteúdos significativos para a vida dos educandos; na escolha dos conteúdos, é de

suma importância a efetiva participação e envolvimento todos, pois é nesta ocasião que se expressa a gestão democrática. Assim, o PPP se materializa a partir do momento que se alcance os interesses reais e coletivos da escola.

No que se refere à formação continuada, apresenta-se como recurso de grande importância para a melhoria da atuação do gestor escolar, podendo ser um aporte para o desenvolvimento de suas práticas, refletindo também no trabalho do coletivo escolar.

Aqui foram apresentados alguns apontamentos considerados pertinentes aos fundamentos teóricos e as bases legais para a avaliação institucional e gestão democrática da educação.

Quanto às informações empíricas, foram obtidas por meio de entrevista semiestruturada, buscando-se compreender as respostas dos participantes da pesquisa, e recorreu-se também à escala de atuação da gestão escolar democrática, bem como a Matriz Referência da atuação da gestão escolar, indicadas na Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar (SAGE-SC), a qual reforça a participação de instâncias colegiadas da escola em vários eixos/dimensões, do planejamento e ações pedagógicas e administrativas, segundo evidenciou-se nos itens do questionário.

Diante do exposto, constatou-se que, na categoria gestão democrática, as escolas pesquisadas estão a caminho de uma cultura do trabalho coletivo, o que ficou evidenciado no conteúdo das respostas. Porém, ao observar a escala de atuação da gestão escolar das três escolas investigadas, em todas estão implantadas as práticas que oportunizam a participação da comunidade escolar nas ações educacionais, entretanto, ainda é necessário aprimorá-las e torná-las permanentes.

Como mencionado anteriormente, a SAGE-SC tem como instrumento a aplicação de questionário, pois apresenta os eixos/atribuições gerais e específicos de análise. Mas a escola poderá encontrar outros meios de organizar-se junto aos pais, professores, alunos e demais funcionários, e buscar informações que porventura não estejam elencadas na matriz referência para resolução de problemas do cotidiano escolar. Desta forma, a avaliação institucional será compreendida como um processo de autoconhecimento e de autoavaliação, proporcionando momentos importantes para toda a comunidade escolar, podendo transformar-se em potencial,

por meio do trabalho coletivo e da melhoria da qualidade social da instituição escolar e da educação.

Ainda referindo-se à gestão democrática, observou-se que a maior dificuldade da gestão escolar para a efetivação da autoavaliação encontra-se na ausência da família dentro da escola, o que contradiz com as demais respostas dos participantes da investigação, os quais afirmam que os processos democráticos vêm contribuindo para a realização da autoavaliação. Em relação a esta afirmação, pode-se inferir que estes profissionais se referem às instâncias colegiadas que representam todos os segmentos da comunidade escolar; neste sentido, há representação de pais. Quanto à falta da família dentro da escola, infere-se que os participantes da investigação referem-se a não participação dos pais na vida escolar dos educandos, assim como a participação dos familiares em reuniões e assembleias para discutir de forma mais ampla questões inerentes às ações educacionais da escola, o que seria uma possibilidade de a família expor suas ideias e opiniões em benefício da melhoria da educação de seus filhos. Desta forma, a autoavaliação estaria mais próximo do real.

Quanto à categoria autoavaliação, constatou-se que todos os entrevistados têm conhecimento da funcionalidade da SAGE-SC, ou seja, a formação ofertada pela SED atingiu seu objetivo, quer por meio de Web conferência, reuniões, ou assembleias, os profissionais que não participaram destes momentos tiveram a oportunidade de conhecer a sistemática de avaliação por intermédio de outros membros do CDE.

A pesquisa empírica revelou também que a condução da autoavaliação institucional acontece de forma democrática, com participação e envolvimento do coletivo para organização, planejamento e execução da mesma. Os processos democráticos vêm colaborando para a autoavaliação por meio de assembleias; socialização do plano de gestão; participação do coletivo no PPP, reuniões; diálogo; questionários servindo de subsídio e a participação das instâncias colegiadas, tais como conselho deliberativo escolar e grêmio estudantil.

No que se refere à categoria formação humana, observa-se no conteúdo das respostas que 8 dos 9 participantes estão empenhados e demonstram grande preocupação com a formação humana dos alunos. Para isso, utilizam-se várias estratégias em suas práticas educativas, visando uma educação de qualidade e, conseqüentemente, a formação do aluno como cidadão. No entanto, o que chamou

atenção foram as respostas dos professores das escolas “C” e “A”. ***Tento repassar valores para eles, pois se tiverem essa parte bem desenvolvida, valores, de família, de respeito, de educação, de valores sociais e humanos para um convívio, porque se tem muita agressão, muita briga, muita violência [...] (PROFESSOR 3, 2018, grifos nossos). Procuro trabalhar com eles um conteúdo onde tenham a mesma oportunidade de qualquer escola, seja ela central ou de periferia, pois acredito que, em qualquer comunidade que estão inseridos, devem e podem ter a mesma oportunidade e são capazes igualmente (PROFESSOR 1, 2018, grifos nossos).***

Diante do teor destas respostas, percebe-se a preocupação, o cuidado e o comprometimento destes docentes em trabalhar com os seus alunos conteúdos significativos, assim como valores de respeito para uma boa convivência na vida em sociedade, oportunizando-lhes uma educação igualitária, que vem ao encontro do que Ferreira (2002) defende, alunos “aprendendo os conteúdos da vida. [...] que possua todos os meios e recursos para o bem da humanidade, dignamente a disposição de toda a humanidade. Enfim [...] com a pedagogia da esperança formada pela tolerância, o respeito e a solidariedade [...]” (FERREIRA, N., 2002, p. 99).

Em relação à articulação entres os dados das avaliações externas e internas, não foi possível identificar nas respostas se dados são trabalhados simultaneamente, ou seja, avaliação (larga escala, autoavaliação e aprendizagem). Apenas na resposta de dois participantes da pesquisa evidenciou-se que os resultados externos são utilizados como parâmetro, auxiliando no redimensionamento das práticas educativas. Para Dalben e Sordi (2009, p. 150), a autoavaliação desempenha um importante papel na mediação do processo avaliativo, situando-se entre a avaliação em larga escala e a avaliação da aprendizagem. Para as autoras, é nessa dimensão de avaliação que se manifesta a gestão democrática.

Infere-se que a autoavaliação institucional tem contribuído para melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, segundo apontam os resultados do IDEB nas três escolas pesquisadas. Diante disso, pode-se dizer que a SAGE-SC, por meio das informações obtidas das escolas, pode, a partir de diagnóstico das fragilidades e avanços encontrados, reorganizar e redefinir as ações das políticas educacionais.

Ressalta-se que as discussões sobre o sistema avaliativo não podem ser encerradas neste estudo, devido à complexidade que envolve o movimento dos processos avaliativos da educação e seus reflexos, situando-se em um patamar de regulação, objetivando monitorar e regular as instituições de ensino a atingir os índices pretendidos. No entanto, com Sordi (2006, p. 61) entendemos que a “complexidade e contradições que atravessam no campo da avaliação institucional participativa não retiram seus significados altamente promissores na transformação da qualidade de nossas instituições educativas”.

Portanto, pode-se afirmar que a SAGE-SC contribuiu para a melhoria da autoavaliação institucional, como também a avaliação do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, por meio dos dados que se coletam das escolas, e pode, dessa forma, a partir dos problemas detectados, investir em ações e políticas educacionais. Todavia, necessário se faz registrar as questões propositivas que surgiram da própria pesquisa:

- 1) Para que haja a efetiva gestão democrática da educação, é necessária a participação coletiva, na maioria dos processos decisórios das ações educacionais da escola. As escolas estão a caminho de uma cultura de participação dos processos democráticos, porém, ainda há necessidade de aprimorá-los e torná-los permanentes.
- 2) Os profissionais de educação das escolas necessitam de obtenção de saberes que permitam compreender a indissociabilidade entre a teoria e a prática, para compreensão da SAGE-SC, mas não apenas isso. Faz-se necessário, também, converter essas sínteses teórico-práticas em políticas intencionais e operacionais comprometidas com a promoção da formação de forma geral. Isso poderá ser um contributo para a formação desses profissionais, refletindo também no trabalho do coletivo escolar.
- 3) A gestão escolar necessita oportunizar às famílias uma cultura de participação no interior da escola, organizando a escola para recebê-las e acolhê-las de forma que se sintam bem, para manifestar suas ideias e opiniões; assim, a avaliação institucional estará mais próxima da realidade.
- 4) A autoavaliação institucional (SAGE-SC), ainda que em processo de construção, já vem, de certa forma, contribuindo com a gestão da escolar nas tomadas decisões sobre as ações desenvolvidas, assim como para

a revisão do PPP e elevar a qualidade do ensino ofertado aos alunos. A SAGE-SC possui uma Matriz Referencial, tendo como instrumento o questionário, e composta por eixos, atribuições gerais e específicas. Mas a escola poderá, em conjunto com o coletivo escolar, organizar-se e criar outros instrumentos para avaliar a instituição de ensino. Assim, a avaliação institucional, compreendida como um processo de autoconhecimento e de autoavaliação, promove, por meio do trabalho coletivo, momentos importantes para toda a comunidade escolar e para a melhoria da qualidade social da instituição escolar e da educação.

- 5) As informações das modalidades avaliativas (de aprendizagem, larga escala e autoavaliação institucional) não podem ser tratadas como isoladas entre si, esses níveis necessitam estar organizados de maneira que se relacionem e se complementem, tendo como referência comum o PPP da escola. Para tanto, esta articulação entre as avaliações ainda não foi incorporada pela maioria dos participantes da pesquisa, sendo necessário que os dados avaliativos sejam articulados, problematizados, redefinindo as práticas educativas.
- 6) A autoavaliação institucional desempenha um papel importante na mediação do processo avaliativo, situando-se entre a avaliação externa e de aprendizagem. Desta forma, é de suma importância que a comunidade escolar tenha compreensão que é nesta modalidade avaliativa que se manifesta a gestão democrática.
- 7) A educação é a mediação, responsável pela formação humana, e a gestão escolar necessita buscar compreender que direitos têm os educandos e responsabilizar-se em garantir uma formação de qualidade a todos, sem distinção. Assim, a escola estará cumprindo seu papel social.
- 8) A formação humana dos educandos necessita, sobretudo, envolver estudos da humanidade, conectando problemas científicos e filosóficos com a realidade das escolas em que os alunos estão inseridos. É o pensar a teoria de forma inseparável da prática política, da formação, da busca cultural e do desenvolvimento histórico.
- 9) Garantir a formação humana integral dos educandos é desenvolvê-la em todas as dimensões; é construir o PPP da escola em consonância com a

realidade dos alunos, com currículo que abarque conteúdos significativos para a vida, com valores humanos e de respeito para uma boa convivência na sociedade, e não simplesmente repassar conteúdos desconexos, que não contribuam para o crescimento intelectual dos mesmos.

Estas são algumas questões propositivas em relação à avaliação institucional como atributo da gestão democrática que, acredita-se, poderão contribuir com a qualidade da educação para a formação humana dos educandos das escolas públicas estaduais. Embora se considere que, sem a colaboração de outras instituições sociais, não se conseguirá resolver todos os problemas sociais, pela educação será possível preparar os educandos para a humanização da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luís Carlos. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1.153-1.174, 2013.
- ALONSO, M. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade: In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs.). **Gestão e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 23-38.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**, São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, Brasil, v. 22, n. 75, p. 15-32, ano XXII, ago. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2018.
- BALSAN, N. C. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALSAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 115-147.
- BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.
- BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade descontraída: avaliação e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 37-58.
- BERTOLLETI, 2009, p. 5220. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/Especial-4/trabalhos/BRUNA_SOUZA_SANTOS.pdf. Acesso em: 25 abr. 2018.
- BETINI, Geraldo Antonio. **Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas**. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- BETINI, M. E. S. **Uma Escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professores – 1997 a 2000**. 2004. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: em defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio histórica (uma perspectiva crítica em Psicologia)**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 20 dez.1996.

BRASIL. Portaria MEC nº 145 de 11/02/2009. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=878-portaria-145-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. 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. Seção 1, n. 07, p. 5.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Seção 1, n. 109, p. 17.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/login?next_url=https%3A%2F%2Fwww.jusbrasil.com.br%2Fdiarios%2F72231507%2Fdou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1%2FpdfView. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. MEC. Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005 - Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 55, 22 de março de 2005. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/> >. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB, 2004b.

BRASIL. MEC: Sistema Nacional da Educação Básica. 2010 – Aneb e Anresc (Saeb). Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/programa_77.php>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab.Educ.Saúde**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.185-206, jul./out.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reforma Educacional e Formação de Gestores Escolares. **Revista Interface**, Natal/RN, v.1, n.1, p. 39-53, jan/jun. 2004.

_____. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação de Gestores Escolares. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE - POLÍTICAS, PRÁTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2012. Disponível em: http://seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo01_19/Alda%20Maria%20Duarte%20Araujo%20Castro_int_GT1.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

CERQUEIRA, I.; MOURA, J.; CUNHA, J. G. B. Prova Brasil e seus efeitos na profissão dos docentes das escolas públicas Marte e Vênus. In: CALDERANO, M. da A.; BARBACOVÍ, L. ; PEREIRA, M. C. **O que o Ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 177-193.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e o socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Àgora** – Políticas públicas e Serviço Social, Ano 2, v.3, dez. 2005. Disponível em: www.assistentesocial.com.br/agora3/coutinho.doc. Acesso em: 02 set. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.1989.

_____. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. **Gestão Democrática da Educação**, Boletim, n. 19, p. 14-19, out., 2005a.

_____. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Org.). **Gestão Educacional – Novos olhares novas Abordagens** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

_____. **A gestão de recursos financeiros na escola pública fundamental: democratização pedagógica ou privatização do estado?** Presença Pedagógica, mai./jun. 2012.

DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DALBEN, A.; SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa: Qual o seu poder ? In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. S. (Org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas: Millennium, 2009. p. 145-170.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José; BALSAN, N. C. (Orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-35.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. Avaliação como instrumento de formação cidadã e desenvolvimento da sociedade: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JUNIOR (Orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005a. p. 15-38.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 53-86.

DIAS, Gilmar. **A Dimensão Política do Projeto Político-Pedagógico: Rumo à Autonomia Política e Pedagógica da Escola Pública**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo, Cortez, 1998.

ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T.(Orgs) **Neoliberalismo, qualidade e educação: visões crítica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.93-110.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2ª. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

_____. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, v. 29, p. 891-917, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017. 216p.: il.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas v. 29, n. 7, p. 201-215, maio/agos. 2009.

FARFUS, Daniele. **Gestão Escolar**: Teoria à Prática na Sociedade Globalizada. Curitiba: Ibpex, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Memorial apresentado e defendido no concurso para Professor Titular da Universidade Tuiuti do Paraná**. Curitiba: UTP, 2002.

_____. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2003.

_____. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. p. 1227-1249. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-42.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR; M. A. **Gestão da educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos: In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8. ed. 3 reimp. São Paulo: Cortez, 2013. p. 5-142.

_____. Gestão da educação na perspectiva dos direitos humanos: garantias de possibilidades. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 979-998, 2017a.

_____. **Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade/** Naura Syria Carapeto Ferreira. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2017b. 225 p.

FERREIRA, Patrícia Carla. **Da qualidade na educação para uma educação de qualidade**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2002.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

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

FOLHA de São Paulo. São Paulo, 11 de Junho de 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública (crítica ao neoliberalismo na educação) Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e a formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, Luís Carlos et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FREITAS, Luís Carlos de. Qualidade Negociada: Avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Níveis de avaliação/indicadores**. Apresentação de trabalho feita aos pesquisadores do LOED. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007a.

_____. **Materialismo Histórico-Dialético: pontos e contrapontos.** Palestra proferida junto ao MST da Escola de Formação Florestan Fernandes. São Paulo, 2007b.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CEDES, 2., Campinas, 2011. Campinas, 2011.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v.33, n.119, p.379-404, 2012.

_____. **Fraudes estão ficando evidentes.** Avaliação Educacional – blog do Freitas, 4 out. 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>. Acesso em: 01 mai. 2018

FREITAS, Luiz Carlos de. Meta 7 aprendizado adequado na idade certa. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno (Orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** ed. Digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educ. Soc. Campinas**, v. 24, n. 82 p. 93-130, abr. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicap.br>> Acesso em:16 abr. 2018.

GARCIA, Walter E. Legislação, políticas públicas e gestão para o ensino à distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.25, n. 139, p.16-18, nov./dez. 1997.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-49.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado-avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Política Educacional**: contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Líber Livro, 2012.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006

GENTILI, P. et al. **Pedagogia da Exclusão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo**, qualidade total e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GENRO, Luciana. Ato em defesa as universidade pública denuncia autoritarismo do governo. 2004. In: BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramento da LBD/1996: Embates sobre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Tra.Educ.Saúde**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

GERALDI, Corinta. Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Educação AEC**, Ano 25, n. 100, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1978.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez. 1998.

_____. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. Educ. Saúde**, v.5, n.3, p.491-508, nov.2007/fev.2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2018.

LIMA, K. R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos de ensino ao ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.

LOCH, J. M. P. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. p. 129-142.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, p. 79-88, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, A.; SILVA, A. F.; ALGEBAILLE, M.E.B. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação**: novos confrontos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 85-144.

MELLO E SOUZA, Alberto de (Org.). **Dimensões da avaliação educacional** . 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de; SILVA, Itamar Mendes da. **Escola básica e autoavaliação institucional**: possíveis conquistas, novos desafios. 2012. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trab>. Acesso em: 08 jun. 2018.

MORROW, R.; TORRES, C.A. Estado e políticas educacionais. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. **Globalização e estado perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NEVES, L. M. W. (Org.) **O empresariamento da educação**: novos contornos de ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NUNES, Odilon Carlos. **A avaliação escolar no contexto das transições educacionais**: conservação e mudança. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A democracia da educação no contexto da reforma do estado. In. FERREIRA, N.S.C. (Orgs). **Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 91-112/p. 33-57.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 set. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educação**, v.18, p.1-14, 2001.

OLIVEIRA, Maristeele Barbosa de. **Escala para avaliar a gestão escolar democrática da rede estadual de ensino de Santa Catarina com o uso da teoria da resposta ao item**. 2018. 207f. Dissertação (Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação) - Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Função Social da Educação e da Escola**. 2012. UFG. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais8.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.

OLIVEIRA, M. A.; ROCHA, G. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a questão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; et al, (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta da discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal. v. 13, n.1, p. 23-38, 2000. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/374/374131_03/index.html Acesso em: 14 set. 2018.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003. 168 p.

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

_____. A Gestão da Educação Ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. 2009. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. Disponível em: < http://blog.forumeducacao.zip.net/arch2009-02-08_2009-02-14.html >. Acesso em: 27 ago. 2018.

PEREIRA, M. C.; FERNANDES, A. M. O. As avaliações externas em contextos escolares. In: CALDERANO, M. da A.; BARBACOVÍ, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o Ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 125-144.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

PERONI, V. **Política Educacional e o papel do Estado:** Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PISA. **Média dos países em cada área.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados_pisa_2000_2012.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

_____. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente na educação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794 de 14 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. [S.l]: [S.n], 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina. Secretaria da Educação. [S.l]: [S.n], 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação educação básica:** As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. 2014.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 093.** Fixa normas para a Avaliação Institucional da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina nos termos do art. 209, II da Constituição Federal, art. 7º, II da LDB, art. 9º, IV, da Lei Complementar nº 170/98 e Resolução nº 107/2003/CEE/SC.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012**. Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado. Florianópolis: ALESC, 2012. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2012/000915-005-0-2012-002.htm>>. Acesso em: 28 set. 2018.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 158**. Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação.

SANTA CATARINA. SAGE – SC. **Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina**. Guia de aplicação. 1.ed. 2017.

SANTA CATARINA. **Gestão Democrática e o Papel do Conselho Deliberativo Escolar**. Módulo I. 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1urvS1tkqgCvB5KdulCF9UIY47vvpvn70>> Acesso em: 05 fev. 2019.

SANTA CATARINA. **Gestão escolar**: orientações para o gestor escolar. Instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para diretores de escola. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2016/4342-caderno-orientacoes-diretrizes-pg-01-02-2016/file>> Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 01/SED de 22 de jan. de 2014**. Regulamenta o processo de seleção dos planos de gestão das unidades escolares da educação básica e profissional da rede estadual de educação, em todos os níveis e modalidade de ensino, e o exercício da função de diretor de escola.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

_____. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política. 33. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009a.

_____. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009b.

_____. O Plano Nacional de Educação e seus Desdobramentos, In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; FONTANA, Maria Iolanda; SALOMÉ, Josélia Schwanka (Orgs).

Políticas públicas e gestão democrática da educação: desafios e compromissos. v.1. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra prática educacional. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 out. 2018.

SHIROMA; Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SHIROMA, Eneida Otto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fatima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S. As duas faces da Avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação**, n.17, p.105-115, 2004.

SORDI, M. R. L. A avaliação participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Avaliação:** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v. 11, n. 4, p. 53-61, dez. 2006.

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

_____. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Erro e Fracasso na Escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. (p.125-140).

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

_____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.p. 264-283.

_____. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliação em larga escala. **Avaliação**, v.19, n.2, p.407-42, 2014.

_____. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, C. D. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2015.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 793-822, 2010.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Tradução: Cristina Antunes. 1. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Invenções Democráticas, v. IV).

TRAGTENBERG, M. Relação de poder na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-16.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad 2, 1994.

_____. **Avaliação**: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1997.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Escola**: Espaço do Projeto Político pedagógico. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. (Org.). **Projeto político pedagógico da Escola**: uma construção possível. 19.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados a intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: Aval. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 73, p. 769-792, out./dez.2011.

APÊNDICES

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o constrangimento em falar sobre os problemas vivenciados referentes ao tema da pesquisa. E se de fato ocorrer algum dano psicológico, será encaminhado para o consultório da psicóloga xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx , inscrita no Conselho Regional de Psicologia (CRP) número xxxx, situado no endereço Rua xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, número xxx – xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx , para ser realizado um tratamento psicoterápico de forma gratuita.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: Valorizar da gestão democrática e o processo de avaliação institucional para que a escola cumpra sua função social com a formação humana dos educandos em todos as suas dimensões. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser localizada na Rua Campos Novos 401, Bairro: Passo, Mafra – SC Telefone (47) 3642 7268 ou (47) 99110 1401. Endereço Comercial: Secretaria Municipal de Educação, Coronel José Severiano Maia, 441, Centro, Mafra – SC, (47) 3642 0958), e-mail lopesrosangela73@yahoo.com.br, no horário: 08h às 11h30min e 13h30min às 17h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso o professor orientador. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido na entrevista será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado (incinerado) ao término do estudo, dentro de 10 meses.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que serei atendido sem custos para mim se eu apresentar algum dos problemas relacionados no item.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____ de 20 ____.

APÊNDICE 2
ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Gestor escolar; Assistente Técnico pedagógico (ATP); Membro do Conselho
Deliberativo (Professor))

1- Como foi implantada a SAGE – SC (Sistemática de avaliação da gestão escolar de SC).

- Houve capacitação ofertada pela Secretaria Estadual de Educação para trabalhar com este instrumento avaliativo? Quais segmentos da escola e da comunidade escolar participaram?

2- Na sua concepção a SAGE-SC produz subsídios importantes para a gestão escolar tomar decisões para a revisão do PPP e elevar a qualidade da educação?

3- Como a escola tem organizado, planejado e executado a autoavaliação escolar?

4- Quais os processos da gestão democrática que contribuem para a autoavaliação institucional escolar?

5- Quais as dificuldades da gestão escolar para a efetivação da autoavaliação institucional visando a aprendizagem dos alunos?

6- Em que dimensão a sua atuação na escola contribui para a autoavaliação institucional, visando à formação humana dos alunos?

7- A autoavaliação realizada na escola tem atingido os objetivos educacionais para a formação humana dos educandos?

8- Os dados das avaliações externas são articulados as avaliações internas da escola e estes são analisados e problematizados redefinindo os caminhos a serem percorridos?

ANEXOS



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO DA REDE ESCOLAR
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

ESCALA DE ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Na atuação da Gestão Escolar Democrática, em cada nível, é mais provável identificar que:

EIXO/ DIMENSÃO	NÍVEL 1 Atuação da GEE	NÍVEL 2 Atuação da GEE	NÍVEL 3 Atuação da GEE	NÍVEL 4 Atuação da GEE	NÍVEL 5 Atuação da GEE	NÍVEL 6 Atuação da GEE
Planejamento Escolar	<p>É necessário implantar e tornar permanentes práticas de planejamento, com participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar, que contemplem: a revisão do PPP e do PGE (principais instrumentos norteadores do fazer escolar), o monitoramento contínuo e a avaliação das ações planejadas, a avaliação institucional interna e considerando os indicadores educacionais como ferramentas nesse processo.</p>	<p>É necessário implantar e tornar permanentes práticas de planejamento, com participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar, que contemplem: a revisão do PPP e do PGE (principais instrumentos norteadores do fazer escolar), o monitoramento contínuo e a avaliação das ações planejadas, a avaliação institucional interna e considerando os indicadores educacionais como ferramentas nesse processo.</p>	<p>É necessário aprimorar e tornar permanentes as práticas de revisão do PPP, de monitoramento contínuo e de avaliação das ações planejadas, considerando os indicadores educacionais como ferramentas nesse processo, e com participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar.</p>	<p>É necessário aprimorar e tornar permanentes as práticas de revisão do PPP e do PGE (principais instrumentos norteadores do fazer escolar), de monitoramento contínuo das ações planejadas, de avaliação institucional interna, considerando os indicadores educacionais como ferramentas nesse processo, e com participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar.</p>	<p>Estão implantadas as práticas de planejamento, com ações concretas de revisão do PPP e do PGE (principais instrumentos norteadores do fazer escolar), de monitoramento contínuo das ações planejadas, de avaliação institucional interna, considerando os indicadores educacionais como ferramentas nesse processo, e com participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar.</p>	<p>Estão implantadas as práticas permanentes de planejamento, com ações concretas de revisão do PPP e do PGE (principais instrumentos norteadores do fazer escolar), de monitoramento contínuo das ações planejadas, de avaliação institucional interna, considerando os indicadores educacionais como ferramentas nesse processo, e com participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar.</p>
Gestão Democrática	<p>É necessário implantar e tornar permanentes práticas de gestão democrática que: oportunizem a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola; promovam práticas de co-liderança; estabeleçam comunicação com a comunidade escolar e local, com vistas à efetivação da gestão participativa; divulguem as atividades da escola e os resultados de seus indicadores educacionais, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade e o cumprimento das normas e regulamentações escolares pactuados coletivamente no PPP por toda a comunidade escolar.</p>	<p>É necessário implantar e tornar permanentes práticas de gestão democrática que: oportunizem a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola; promovam práticas de co-liderança; divulguem os resultados dos indicadores educacionais da escola, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade e o cumprimento das normas e regulamentações escolares pactuados coletivamente no PPP por toda a comunidade escolar.</p>	<p>É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas de gestão democrática que: oportunizem a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola; promovam práticas de co-liderança; promovam o conselho de classe participativo com todos os segmentos da comunidade escolar; estabeleçam comunicação com a comunidade escolar e local, com vistas à efetivação da gestão participativa; divulguem as atividades da escola e os resultados de seus indicadores educacionais, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade e o cumprimento das normas e regulamentações escolares pactuados coletivamente no PPP por toda a comunidade escolar.</p>	<p>É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas de gestão democrática que: oportunizem a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola; promovam práticas de co-liderança; divulguem os resultados de seus indicadores educacionais, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade e o cumprimento das normas e regulamentações escolares pactuados coletivamente no PPP por toda a comunidade escolar.</p>	<p>Estão implantadas as práticas que: oportunizem a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola; promovam práticas de co-liderança; divulguem os resultados de seus indicadores educacionais, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade e o cumprimento das normas e regulamentações escolares pactuados coletivamente no PPP por toda a comunidade escolar.</p>	<p>Estão implantadas de forma permanente práticas de gestão democrática que: oportunizem a atuação efetiva das instâncias colegiadas nas discussões e deliberações sobre questões administrativas, financeiras, físicas e pedagógicas da escola; promovam práticas de co-liderança; divulguem os resultados de seus indicadores educacionais, de forma transparente e em espaços acessíveis a toda comunidade e o cumprimento das normas e regulamentações escolares pactuados coletivamente no PPP por toda a comunidade escolar.</p>

ANEXO 1

ESCALA DE ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Na atuação da Gestão Escolar Democrática, em cada nível, é mais provável identificar que:

EIXO/ DIMENSÃO	NÍVEL 1 De 140 a 240	NÍVEL 2 De 150 a 250	NÍVEL 3 De 170 a 270	NÍVEL 4 De 170 a 280	NÍVEL 5 De 200 a 270	NÍVEL 6 De 200 ou igual a 270
Currículo e Práticas Pedagógicas	É necessário implantar e tornar permanentes práticas que: promovam a atualização do currículo escolar, contemplando os temas multidisciplinares, as áreas de conhecimento e a diversidade como princípio formativo; orientem e acompanhem as práticas docentes no planejamento e na execução de suas ações, em conformidade com o que foi pactuado no PPP; promovam o desenvolvimento e a aplicação de projetos pedagógicos escolares, com vistas ao êxito da aprendizagem dos estudantes; oportunizem horários e locais adequados para preparação de aulas pelos professores, reunindo-os por área de atuação, com foco no PPP e; promovam a comunicação eficaz junto aos pais/responsáveis sobre a vida escolar dos estudantes.	É necessário implantar e tornar permanentes práticas que: promovam a atualização do currículo escolar, contemplando os temas multidisciplinares, as áreas de conhecimento e a diversidade como princípio formativo; promovam a comunicação eficaz; junto aos pais/responsáveis sobre a vida escolar dos estudantes.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que: orientem e acompanhem as práticas docentes no planejamento e na execução de suas ações, em conformidade com o que foi pactuado no PPP; promovam o desenvolvimento e a aplicação de projetos pedagógicos escolares, com vistas ao êxito da aprendizagem dos estudantes; oportunizem horários e locais adequados para preparação de aulas pelos professores, reunindo-os por área de atuação, com foco no PPP e; promovam a comunicação eficaz junto aos pais/responsáveis sobre a vida escolar dos estudantes.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que: promovam o desenvolvimento e a aplicação de projetos pedagógicos escolares, com vistas ao êxito da aprendizagem dos estudantes; oportunizem horários e locais adequados para preparação de aulas pelos professores, reunindo-os por área de atuação, com foco no PPP e; promovam a comunicação eficaz junto aos pais/responsáveis sobre a vida escolar dos estudantes.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que: oportunizem horários e locais adequados para preparação de aulas pelos professores, reunindo-os por área de atuação, com foco no PPP e; promovam a comunicação eficaz junto aos pais/responsáveis sobre a vida escolar dos estudantes.	É necessário promover o desenvolvimento e a aplicação de projetos pedagógicos escolares, com vistas ao êxito da aprendizagem dos estudantes; oportunizem horários e locais adequados para preparação de aulas pelos professores, reunindo-os por área de atuação, com foco no PPP e; promovam a comunicação eficaz junto aos pais/responsáveis sobre a vida escolar dos estudantes.
Diversidade	É necessário implantar práticas que contemplem: o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e; a laicidade do Estado e da escola pública.	É necessário implantar práticas que contemplem: a consciência política e histórica da diversidade e; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que contemplem: o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental e; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.	É necessário implantar práticas que contemplem: o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública e; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola.	É necessário implantar práticas permanentes que contemplem o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola.	Estão implantadas práticas que contemplem o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola.

ESCALA DE ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Na atuação da Gestão Escolar Democrática, em cada nível, é mais provável identificar que:

EIXO/ DIMENSÃO	NÍVEL 1 De 140 a 149	NÍVEL 2 De 150 a 159	NÍVEL 3 De 160 a 169	NÍVEL 4 De 170 a 199	NÍVEL 5 De 180 a 220	NÍVEL 6 Maior ou igual a 220
Gestão de Pessoas	Estão implantadas práticas adequadas de organização dos horários dos servidores da escola, a partir de critérios acordados coletivamente que favoreçam seu bom funcionamento. É necessário aprimorar e tornar permanentes as práticas: de supervisão dos registros da frequência dos servidores; da forma como é realizada a Avaliação Especial de Desempenho do Servidor em estágio probatório e; de registros das ocorrências indisciplinares dos servidores.	Estão implantadas práticas adequadas de organização dos horários dos servidores da escola, a partir de critérios acordados coletivamente que favoreçam seu bom funcionamento. É necessário aprimorar e tornar permanentes as práticas: de supervisão dos registros da frequência dos servidores; da forma como é realizada a Avaliação Especial de Desempenho do Servidor em estágio probatório e; de registros das ocorrências indisciplinares dos servidores.	Estão implantadas práticas adequadas de organização dos horários dos servidores que favoreçam o bom funcionamento da escola; de supervisão dos registros da frequência dos servidores; realização da Avaliação Especial de Desempenho do Servidor em estágio probatório e; de registros das ocorrências indisciplinares dos servidores.	Estão implantadas práticas adequadas de organização dos horários dos servidores que favoreçam o bom funcionamento da escola; de supervisão dos registros da frequência dos servidores; realização da Avaliação Especial de Desempenho do Servidor em estágio probatório e; de registros das ocorrências indisciplinares dos servidores.	Estão implantadas práticas adequadas de organização dos horários dos servidores que favoreçam o bom funcionamento da escola; de supervisão dos registros da frequência dos servidores; realização da Avaliação Especial de Desempenho do Servidor em estágio probatório e; de registros das ocorrências indisciplinares dos servidores.	Estão implantadas práticas adequadas e permanentes: de organização dos horários dos servidores que favoreçam o bom funcionamento da escola; de supervisão dos registros da frequência dos servidores; realização da Avaliação Especial de Desempenho do Servidor em estágio probatório e; de registros das ocorrências indisciplinares dos servidores.
Formação e Desenvolvimento	É necessário implantar e tornar permanentes práticas que promovam os processos de formação continuada à comunidade escolar (professores, equipe gestora, demais servidores da escola e instâncias colegiadas), com vistas ao êxito escolar.	É necessário implantar e tornar permanentes práticas que promovam os processos de formação continuada à comunidade escolar (professores, equipe gestora, demais servidores da escola e instâncias colegiadas), com vistas ao êxito escolar.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que promovam os processos de formação continuada aos professores, à equipe gestora e aos demais servidores, com vistas ao êxito escolar.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que promovam os processos de formação continuada aos professores, à equipe gestora e aos demais servidores, com vistas ao êxito escolar.	Estão implantadas práticas adequadas que promovem os processos de formação continuada à equipe gestora e aos demais servidores, com vistas ao êxito escolar. É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que promovam os processos de formação continuada às instâncias colegiadas, com vistas ao êxito escolar.	Estão implantadas práticas adequadas e permanentes que promovem os processos de formação continuada à comunidade escolar (professores, equipe gestora, demais servidores da escola e instâncias colegiadas), com vistas ao êxito escolar.
Gestão Financeira	Os recursos financeiros encaminhados à escola eventualmente são utilizados na sua totalidade.	Os recursos financeiros encaminhados à escola são utilizados na sua totalidade.	Os recursos financeiros encaminhados à escola são utilizados na sua totalidade.	Os recursos financeiros encaminhados à escola são utilizados na sua totalidade.	Os recursos financeiros encaminhados à escola são utilizados na sua totalidade.	Os recursos financeiros encaminhados à escola são utilizados na sua totalidade.
Cotidiano Escolar	É necessário implantar e tornar permanentes práticas que assegurem a correta organização do cotidiano escolar no que tange às rotinas de limpeza, de segurança, de registros nos diários de classe, de supervisão do cumprimento do calendário escolar, de registros nos diários de classe, de escolha dos materiais didáticos-pedagógicos; de conservação e manutenção do espaço físico e dos equipamentos, promovendo ações e campanhas objetivando a participação da comunidade interna e externa na preservação e na conservação da escola.	É necessário implantar e tornar permanentes práticas que assegurem a correta organização do cotidiano escolar no que tange às rotinas de limpeza, de segurança, de registros nos diários de classe, de supervisão do cumprimento do calendário escolar, de registros nos diários de classe, de escolha dos materiais didáticos-pedagógicos; de conservação e manutenção do espaço físico e dos equipamentos, promovendo ações e campanhas objetivando a participação da comunidade interna e externa na preservação e na conservação da escola.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que assegurem a correta organização do cotidiano escolar no que tange às rotinas de limpeza, de segurança, de registros nos diários de classe, de supervisão do cumprimento do calendário escolar, de registros nos diários de classe, de escolha dos materiais didáticos-pedagógicos; de conservação e manutenção do espaço físico e dos equipamentos, promovendo ações e campanhas objetivando a participação da comunidade interna e externa na preservação e na conservação da escola.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que assegurem a correta organização do cotidiano escolar no que tange às rotinas de limpeza, de segurança, de registros nos diários de classe, de supervisão do cumprimento do calendário escolar, de registros nos diários de classe, de escolha dos materiais didáticos-pedagógicos; de conservação e manutenção do espaço físico e dos equipamentos, promovendo ações e campanhas objetivando a participação da comunidade interna e externa na preservação e na conservação da escola.	Estão implantadas práticas adequadas de planejamento e de prestação de contas dos recursos financeiros recebidos, com transparência e envolvimento das instâncias colegiadas. É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas de planejamento e de prestação de contas dos recursos financeiros recebidos, com transparência e envolvimento das instâncias colegiadas.	Estão implantadas práticas adequadas e permanentes que asseguram a correta organização do cotidiano escolar no que tange às rotinas de limpeza, de segurança, de alimentação escolar, de supervisão do cumprimento do calendário escolar, de registros nos diários de classe, de escolha dos materiais didáticos-pedagógicos, de manutenção do espaço físico e dos equipamentos e de promoção de ações e campanhas objetivando a participação da comunidade interna e externa na preservação e na conservação da escola.

ESCALA DE ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Na atuação da Gestão Escolar Democrática, em cada nível, é mais provável identificar que:

EIXO/ DIMENSÃO	NÍVEL 1 Atuação (de 1 a 140)	NÍVEL 2 De 150 a 350	NÍVEL 3 De 370 a 570	NÍVEL 4 De 570 a 730	NÍVEL 5 De 730 a 1220	NÍVEL 6 Maior ou igual a 1220
Ambiente Escolar (uma organização)	É necessário implantar e tornar permanentes práticas de promoção de um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social da escola, que contemplem: a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores; a preocupação da equipe escolar com os estudantes; a prática do bom relacionamento interpessoal entre todas as pessoas da escola; o respeito e o relacionamento cooperativo com a equipe de trabalho, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar.	É necessário implantar e tornar permanentes práticas de promoção de um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social da escola, que contemplem: a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores; a preocupação da equipe escolar com os estudantes; a prática do bom relacionamento interpessoal entre todas as pessoas da escola; o respeito e o relacionamento cooperativo com a equipe de trabalho, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas de promoção de um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social da escola, que contemplem: a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores; a preocupação da equipe escolar com os estudantes; a prática do bom relacionamento interpessoal entre todas as pessoas da escola; o respeito e o relacionamento cooperativo com a equipe de trabalho, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar.	Estão implantadas práticas de promoção de um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social da escola, que contemplem: a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores; a prática do bom relacionamento interpessoal entre todas as pessoas da escola; o respeito e o relacionamento cooperativo com a equipe de trabalho, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar.	Estão implantadas práticas adequadas de promoção de um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social da escola, que contemplem: a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores; a preocupação da equipe escolar com os estudantes; a prática do bom relacionamento interpessoal entre todas as pessoas da escola; o respeito e o relacionamento cooperativo com a equipe de trabalho, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar.	Estão implantadas práticas adequadas e permanentes de promoção de um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social da escola, que contemplem: a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores; a preocupação da equipe escolar com os estudantes; a prática do bom relacionamento interpessoal entre todas as pessoas da escola; o respeito e o relacionamento cooperativo com a equipe de trabalho, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade escolar.
Patrimônio Escolar	É necessário implantar e tornar permanentes práticas que promovam o acompanhamento do registro escolar dos estudantes.	É necessário aprimorar e tornar permanentes práticas que promovam o acompanhamento do registro escolar dos estudantes.	Estão implantadas práticas que promovem o acompanhamento do registro escolar dos estudantes; asseguram a guarda dos documentos dos estudantes nos arquivos corrente e permanente, de forma organizada e a emissão dos documentos dos estudantes no prazo legal e de acordo com a legislação.	Estão implantadas práticas que promovem o acompanhamento do registro escolar dos estudantes; asseguram a guarda dos documentos dos estudantes nos arquivos corrente e permanente, de forma organizada e a emissão dos documentos dos estudantes no prazo legal e de acordo com a legislação.	Estão implantadas práticas adequadas que promovem o acompanhamento do registro escolar dos estudantes; asseguram a guarda dos documentos dos estudantes nos arquivos corrente e permanente, de forma organizada e a emissão dos documentos dos estudantes no prazo legal e de acordo com a legislação.	Estão implantadas práticas adequadas e permanentes que promovem o acompanhamento do registro escolar dos estudantes; asseguram a guarda dos documentos dos estudantes nos arquivos corrente e permanente, de forma organizada e a emissão dos documentos dos estudantes no prazo legal e de acordo com a legislação.

Nota: 1) A criação da Escala de Gestão Escolar Democrática é o objeto da pesquisa de mestrado profissional da servidora Mariléia Barbosa de Oliveira, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Informática e Estatística, Programa de Pós-graduação em Métodos e Estatística, Gestão em Avaliação, 2016-2018; 2) O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último.

ANEXO 2



ESTADO DE SANTA CATARINA
24ª AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL – MAFRA
24ª GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO BENTO DO SUL

São Bento do Sul, 11 de fevereiro de 2019.

Tutoria de Gestão Escolar.

A 24ª Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina autorizou a mestranda Rosângela Aparecida dos Santos Lopes, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação, Stricto Senso em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná/UTP – conforme documentação de acordo e comprovada, para realização de pesquisa e entrevista levantando dados sobre o SAGE – SC Sistema de Avaliação da Gestão Escolar. A mestranda analisou a avaliação institucional como instrumento orientador do planejamento da gestão democrática em três Unidades de Ensino da Rede Estadual do Município de Mafra – SC. Diante do compromisso ético de preservar a identificação dos participantes, como da Instituição e assegura que as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, garantindo o anonimato na divulgação dos resultados da investigação, de acordo com o que consta na carta de consentimento entregue e assinada pelos gestores participantes da pesquisa e equipe da Gerência Regional de Educação. Através da responsabilidade da Tutoria de Capacitação e Orientação de efetivação da Gestão Democrática, declaramos como resultado final a nota e nível alcançado pelas escolas pesquisadas pela mestranda com resultado de dados 2016:

Escola A NOTA 208 NÍVEL DA ESCALA 5.

Escola B NOTA 187 NÍVEL DA ESCALA 5.

Escola C NOTA 191 NÍVEL DA ESCALA 5.

Atenciosamente

Lahra Neves Batista

Lahra Neves Batista

Integradora de Ensino

Marlene Vaz Luft

Marlene Vaz Luft

Tutora de Gestão Escolar

24ª GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
 Rua Wolfgang Ammon, 54 - Centro
 9.280-108 SÃO BENTO DO SUL SC

RUA WOLFGANG AMOM, N°: 54 CENTRO – SÃO BENTO DO SUL/SC CEP: 89.280169 TEL: 473647 0559



ANEXO 3



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Sra. _____
Gerente Regional de Educação - 24º Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina.

Apresento **Rosângela Aparecida dos Santos Lopes**, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná/UTP - que necessita realizar entrevista para levantar dados sobre a implantação da Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina – SAGE - SC, nas instituições escolares do ensino fundamental da rede pública estadual, situadas no município de Mafra - SC, pertencentes a **24º Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina**. A mestranda busca analisar a avaliação institucional como instrumento orientador do planejamento da gestão democrática nas escolas da Rede Estadual do Município de Mafra – SC.

A mestranda assume o compromisso ético de preservar a identificação dos (as) participantes, como da Instituição e assegura que as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, garantindo o anonimato na divulgação dos resultados da investigação, de acordo com o que consta na carta de livre consentimento a ser assinada gestores participantes da pesquisa.

Na expectativa de contar com a colaboração de Vossa Senhoria, antecipo os agradecimentos e fico a disposição para esclarecimentos que sejam necessários.

Curitiba, 10 de agosto de 2018.

Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANEXO 4



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Sra.

Tutora de Gestão democrática - 24º Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina.

Apresento **Rosângela Aparecida dos Santos Lopes**, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná/UTP - que necessita realizar entrevista para levantar dados sobre a implantação da Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina – SAGE - SC, nas instituições escolares do ensino fundamental da rede pública estadual, situadas no município de Mafra - SC, pertencentes a **24º Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina**. A mestranda busca analisar a avaliação institucional como instrumento orientador do planejamento da gestão democrática nas escolas da Rede Estadual do Município de Mafra – SC.

A mestranda assume o compromisso ético de preservar a identificação da participante e assegura que as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, garantindo o anonimato na divulgação dos resultados da investigação, de acordo com o que consta na carta de livre consentimento a ser assinada pelos gestores participantes da pesquisa.

Na expectativa de contar com a colaboração de Vossa Senhoria, antecipo os agradecimentos e fico a disposição para esclarecimentos que sejam necessários.

Curitiba, 10 de agosto de 2018.

Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANEXO 5



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Senhor (a) Diretor (a)

EEB

Apresento **Rosângela Aparecida dos Santos Lopes**, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná/UTP – que necessita realizar entrevista para levantar dados sobre a implantação da Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina – SAGE - SC, nas instituições escolares do ensino fundamental da rede pública estadual, situadas no município de Mafra - SC, pertencentes a **24º Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina**. A mestrandia busca analisar a avaliação institucional como instrumento orientador do planejamento da gestão democrática nas escolas da Rede Estadual do Município de Mafra – SC.

A mestrandia assume o compromisso ético de preservar a identificação dos(as) participantes, como da Instituição e assegura que as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, garantindo o anonimato na divulgação dos resultados da investigação, de acordo com o que consta na carta de livre consentimento a ser assinada pelos gestores participantes da pesquisa.

Na expectativa de contar com a colaboração de Vossa Senhoria, antecipo os agradecimentos e fico a disposição para esclarecimentos que sejam necessários.

Curitiba, 10 de agosto de 2018.

Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação