

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IBANOR MÖLLMANN

**GESTÃO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA DE ESCOLAS PRIVADAS NO RIO GRANDE DO SUL**

São Leopoldo

2010.

IBANOR MÖLLMANN

**GESTÃO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA DE ESCOLAS PRIVADAS NO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo

Dezembro de 2010.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M726g Möllmann, Ibanor

Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul / Ibanor Möllmann. - São Leopoldo, 2010. 134f.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, 2010.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle.

1. Gestão da Educação. 2. Avaliação: escolas privadas. 3. Educação básica. I. Werle, Flávia Obino Corrêa. II. Título.

CDU 371.11

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Fabiana Dupont CRB10/1208

IBANOR MÖLLMANN

**GESTÃO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA DE ESCOLAS PRIVADAS NO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Aprovado em 17 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Alícia Bonamino – PUC/RJ

Prof. Dr. Remí Klein - EST

Prof^ª. Dr^ª. Rute Vivian Ângelo Baquero – UNISINOS

Prof^ª. Dr^ª. Beatriz T. Daudt Fischer – UNISINOS

Prof^ª. Dr^ª Flávia Obino Corrêa Werle -UNISINOS

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e tudo o que me proporciona a vivenciar nesta caminhada.

À Unisinos, professores, funcionários, colegas e amigos que muito colaboraram nos meus estudos e contribuíram com suas reflexões para o meu amadurecimento.

À minha orientadora, Prof^a Flávia Werle, que com muita sabedoria, amor e paciência soube mediar e me conduzir nesta etapa em que tive alguns percalços a superar.

À CAPES, pela bolsa de estudos de agosto a dezembro de 2010.

Às pessoas, ao SINEPE/RS e às organizações que apoiaram e contribuíram com a pesquisa.

Aos meus pais, Hildo e Inez, pelo apoio e incentivo a superar etapas.

Às minhas filhas, Ana Julia e Anita, transbordando energia e beleza no dia-a-dia ao aprender a grandeza de ser humano.

À minha querida esposa, Andrea, pelo amor, carinho, compreensão e colaboração neste árduo processo, mas com vitória.

São muitas pessoas às quais quero agradecer. Sempre me senti muito apoiado; a todos meus amigos, colegas e demais pessoas que de alguma forma vivenciaram esta pesquisa comigo.

Muito obrigado!

TRANSFORMAÇÕES

O momento de transformação é mágico
Há nele uma percepção profunda do momento presente
Há um mergulho no cerne da existência
Há sincronicidade numa grande harmonia de "ser"
É como aquele exato momento em que a lagarta se transforma em borboleta



E voa sem nunca ter voado
E é bela, de uma beleza nunca percebida antes
É borboleta, depois de um tempo de ser lagarta
A transformação no Homem é como um momento musical
Uma fusão de cores
Uma convergência de energia
Uma percepção do "todo"

É a sincronicidade
A mágica da mutação
O surgimento do "novo"
O desvelamento de uma face antes escondida
Assim o Homem vai se transformando
E crescendo

E evoluindo
Nas suas múltiplas possibilidades de "virar borboleta"
Buscar a sintonia com a mudança que se aproxima
Ganhar consciência da nova transformação
E fazer história
E estar presente no coração do mundo

Transformando-se a si mesmo
Deixando seu sinal de amor naquele que passa e sente a mudança
Deixando seu traço no ambiente que se renova
Deixando seu rastro no caminho percorrido como sinal de esperança
Assim caminha o Homem que se abre às transformações

RESUMO

Há no Brasil uma crescente cultura de avaliação da educação básica na qual estão se inserindo também as escolas privadas, com reflexos em sua gestão e objetivando, de forma genérica, a melhoria na qualidade da educação. Compreender como avaliação em larga escala e gestão da educação básica se relacionam e como são significadas por escolas privadas no Rio Grande do Sul foi o objetivo desta tese. A presente investigação empreendeu metodologia qualitativa, utilizando como instrumento de pesquisa questionários enviados às escolas privadas de educação básica no Rio Grande do Sul. Foram realizadas também entrevistas com responsáveis por agências que realizam avaliações em larga escala. O primeiro dos quatro capítulos da tese apresenta o quadro teórico de gestão e avaliação da educação a partir da literatura. No segundo capítulo são analisadas agências de avaliações em larga escala, assim como as escolas pesquisadas e seus desafios atuais. Os capítulos 3 e 4 apresentam a interpretação dos dados da pesquisa e sua discussão com diversos autores. O terceiro capítulo relata as experiências das escolas com relação à avaliação em larga escala, que usos dela são feitos e suas consequências para a gestão, e no quarto capítulo encontram-se os aspectos importantes de gestão da educação, organizados em seis blocos emergidos da análise. Concluindo, esta pesquisa mostrou como gestão e avaliação em larga escala estão imbricadas e a forma como são significadas por escolas privadas de educação básica. É ressaltada, ainda, a importância de um maior número de pesquisas no âmbito das escolas privadas com relação à gestão e aos processos avaliativos.

Palavras-chave: Escolas privadas. Avaliação em larga escala. Gestão da educação. Educação básica.

ABSTRACT

The trend in evaluating the private school system of primary education in Brazil has gained momentum with focus on its quality and the implication to the management of schools. This thesis aimed to understand the relationship between large scale education evaluation and school management and the impact of this relationship to the Rio Grande do Sul private educational system. A qualitative methodology was used combining questionnaire surveys sent to private schools of primary education and open ended interviews with key individuals in charge of the large scale educational evaluation. The first chapter introduces the theoretical framework illustrating the relationships between educational management and evaluation that was built from the literature whereas chapter two presents the analysis of the large scale educational evaluation agencies, the participating schools and their struggles nowadays. Chapters three and four explore the interpretation given to the findings: the former discusses the schools' experiences in using the large scale evaluation and its implication to school management, and the later focuses on the important aspects of educational management through the six main blocks of information that emerged from the quantitative and qualitative data gathered. This research was able to demonstrate the intertwined relationship between the large scale educational evaluation and the school management, and their meaning to the private school system of primary education. It encourages further research on the area of private school management and evaluation.

Keywords: Private schools. Large scale evaluation. Management of education. Primary education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Artigos oriundos do SCIELO a partir dos termos <i>avaliação da educação básica</i>	43
Quadro 02: Relação dos artigos oriundos da busca no SCIELO a partir dos termos <i>gestão da escola privada</i>	50
Quadro 03: Relação dos artigos oriundos da busca no SCIELO a partir dos termos <i>Avaliação em larga escala</i>	51
Quadro 04: Relação dos artigos oriundos da busca na CAPES a partir dos termos <i>avaliação da educação básica</i>	52
Quadro 05: Relação de seis artigos oriundos da busca na CAPES a partir dos termos <i>avaliação em larga escala</i>	54
Quadro 06: Categorização dos trabalhos publicados na Revista de Educação Católica no período de 2000 a 2009.....	58
Quadro 07: Características dos programas.....	69
Quadro 08: Data de fundação das escolas.....	74
Quadro 09: Redes de ensino das escolas pesquisadas.....	77
Quadro 10: Número de professores nas escolas pesquisadas e seu tempo de casa	79
Quadro 11: Número de funcionários nas escolas pesquisadas e seu tempo de casa.....	82
Quadro 12: Avaliações em larga escala realizadas.....	85
Quadro 13: Blocos, categorias e subcategorias resultantes da análise	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Porcentagem de escolas fundadas nos respectivos períodos de tempo.....	75
Gráfico 02: Referente ao pertencimento da escola participante a uma rede de ensino	76
Gráfico 03: Referente ao número de alunos nas escolas participantes	78
Gráfico 04: Referente ao número de turmas	79
Gráfico 05: Turnos de funcionamento das escolas pesquisadas	79
Gráfico 06 : Número de alunos que participam das atividades complementares	80
Gráfico 07: Desafios vivenciados pela escola privada nos dias atuais.....	83
Gráfico 08: As escolas participantes e a realização de avaliações externas	84
Gráfico 09: Instrumentos utilizados nas avaliações externas	86
Gráfico 10: Componentes curriculares avaliados	87
Gráfico 11: Público alvo das avaliações	88
Gráfico 12: Veículos utilizados para a devolução dos resultados da avaliação.....	89
Gráfico 13: Forma de apropriação dos dados provenientes da avaliação.....	90
Gráfico 14: Nível de satisfação com relação à avaliação externa.....	91
Gráfico 15: Avaliação em larga escala trouxe contribuição ou interferência à escola	92
Gráfico 16: Consequências trazidas pela avaliação em larga escala à escola	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A TEIA DO QUADRO TEÓRICO: OS TERMOS DO DEBATE.....	27
1.1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS.....	27
1.2 OS FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO.....	30
1.2.1 O que é avaliar?	31
1.2.2 Princípios e objetivos da avaliação	33
1.2.3 Problemas relacionados às avaliações	34
1.3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	35
1.4 O BANCO MUNDIAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	38
1.5 ESTADO DA ARTE: GESTÃO E AVALIAÇÃO.....	42
2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ENSINO PRIVADO NO RIO GRANDE DO SUL.....	63
2.1 ORGANIZAÇÕES QUE PROMOVEM AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	63
2.2 ENSINO PRIVADO NO RIO GRANDE DO SUL.....	70
2.2.1 As escolas participantes da pesquisa.....	74
2.2.2 Desafios vivenciados pela escola privada nos dias atuais.....	82
3 A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	84
3.1 A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS PESQUISADAS COM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	84
3.2 AS CONSEQUÊNCIAS ORIUNDAS DAS AVALIAÇÕES NA EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	91
4 OS ASPECTOS IMPORTANTES DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO	98
4.1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA VISÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES: EXPRESSÕES, CONCEITUAÇÕES E FINALIDADES	99
4.2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO É UM MOVIMENTO DE QUALIFICAÇÃO?	103
4.3 A ESCOLA CONTEXTUALIZADA NO MERCADO	105
4.4 AVALIAÇÃO, PROCESSOS DE GESTÃO E SUAS INERÊNCIAS	106
4.5 GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS INTERDEPENDÊNCIAS.....	112
4.6 GESTÃO DA EDUCAÇÃO <i>VERSUS</i> O HUMANO.....	118

CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

O contexto contemporâneo pode ser caracterizado como contexto da globalização, com uma mudança fantástica, se tomarmos como ponto de reflexão a categoria do conhecimento como riqueza. Ricos, a partir desse ponto de vista, são considerados os países que detêm os segredos da tecnologia, no que se convencionou chamar a 3ª Revolução Industrial, plenamente em curso, sendo a tecnologia intimamente ligada à gestão do conhecimento. No contexto atual da gestão do conhecimento, a educação assume um papel mais visível e estratégico do que em épocas históricas anteriores.

Há consenso e há polêmica a respeito da alegação de que a globalização não tem gerado inclusão crescente, mas, sim, mais exclusão social, podendo a educação tornar-se um vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável e equitativo (CASTRO, 1999) principalmente nas sociedades em desenvolvimento. Nessa perspectiva, haveria um nexo entre as avaliações em educação e equidade. A escola, nessa conjuntura, “é um produto do nosso tempo: está marcada de tecnicidade, procura a eficácia, verifica os resultados” (FIGARI, 1996, p. 32), podendo se tornar um objeto inoperante, se não estiver apoiada em um campo de conhecimentos ou um sistema coerente de valores. As avaliações desempenhariam o acompanhamento de políticas educacionais.

Normand (2008, p. 49) visualiza a eficácia e a *performance* instituídas como prioridade das atuais políticas de educação, resultando no “modelo de escola eficaz, capaz de se integrar num mercado concorrencial e globalizado”, associando avaliações em educação e políticas neoliberais.

A implementação da cultura de avaliação no Brasil está se tornando contemporaneamente uma realidade no que concerne à educação básica, objetivando, de forma genérica, a melhoria da qualidade do ensino no país e o acompanhamento da qualidade

da educação brasileira (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007). Realizar avaliações externas não constitui apenas um procedimento técnico, mas requer

uma mudança cultural da comunidade educativa com vistas a tornar possível a internalização de práticas avaliativas e fazer de seus resultados componente importante para a formulação e implementação de políticas públicas (MINHOTO, 2008, p.69).

Para Barros (2007, p.1), a avaliação da cultura dos avanços sociais e econômicos, e podemos incluir a educação, não é apenas um modismo metodológico e gerencial, mas sim a busca de aprimoramento e a consolidação da cultura como “epicentro de novos modelos de desenvolvimento humano”. Acompanhando essa tendência, tem havido, neste novo milênio, uma crescente preocupação em realizar avaliações institucionais e de larga escala por parte das escolas privadas.

O movimento de promover avaliação das escolas de educação básica, em moldes similares e precedentes ao que é usual atualmente, iniciou-se no final dos anos 80, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fortificando-se durante a década de 90 até os dias de hoje, com objetivo de qualificar a educação no país. Porém, a realização de testes na educação brasileira, mesmo que com objetivos diferentes, data da primeira metade do século XX, com o chamado *Movimento dos Testes e Medidas Educacionais*, no âmbito das Escolas Normais e Diretorias Gerais da Instrução Pública (VECCHIA e LORENZ, 2008). Os testes, naquela época, eram utilizados com intuito de classificar as crianças individualmente quanto às aptidões físicas e psicológicas, havendo, segundo estes autores, a perpetuação da desigualdade social mesmo com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, ao inserir a questão da hierarquia das capacidades com referência à pirâmide social.

A aplicação de avaliações em larga escala é uma realidade em outros países há mais tempo, como, por exemplo, os Estados Unidos que talvez tenham a tradição mais longa em avaliações nacionais, desde 1969¹ (FONTANIVE, 1997), com a criação da Avaliação Nacional do Progresso em Educação (National Assessment of Educational Progress – NAEP), na qual se baseou o SAEB extenso no Brasil (SCHWARTZMAN, 2005).

É na busca de conhecimento da realidade educacional e reforçado pelos crescentes investimentos dos órgãos de fomento internacional que os países desenvolvidos, assim

¹ Em 1966, nos EUA, foi realizado uma grande pesquisa com fins diagnósticos em 4 mil escolas, envolvendo 600.000 crianças, resultando no relatório Coleman, o qual inaugurou as avaliações de nova geração, segundo Schwartzman (2005).

também os países em desenvolvimento têm reformulado os programas educacionais através de avaliações:

A avaliação vem suscitando um crescente interesse nos sistemas educativos contemporâneos. Desde a metade da década de 80 e ao longo dos anos 90, países desenvolvidos, como os Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra, entre outros países latino-americanos em desenvolvimento, como o Brasil, Argentina e Chile, criaram mecanismos institucionais, centros de programas ou programas de avaliação de seus sistemas avaliativos. Acompanhando essa tendência de valorização da avaliação, os organismos de cooperação internacional têm apoiado programas voltados ao desenvolvimento de políticas de avaliação educacional, condicionando o aporte de recursos financeiros aos projetos que apresentem metodologias consistentes de busca de indicadores de impacto nos sistemas educativos (FONTANIVE e KLEIN, 2000, p. 76).

Atualmente no Brasil coexistem avaliações organizadas pelo governo, tais como o ENEM, e avaliações organizadas por empresas privadas, além daquelas promovidas por agências internacionais. O ENEM, na atual configuração, é uma avaliação em larga escala, que visa todas as escolas do país, públicas e privadas, gerando indicadores de desempenho dos alunos e das escolas, assumindo o papel do vestibular: de forma modificada, mas no que tange a um critério de seleção para universidades públicas, as quais estão aderindo à proposta do MEC. Os estudos que tratam da avaliação em larga escala nos sistemas públicos de educação são numerosos. Tais estudos contribuem para a percepção de que a avaliação externa é uma prática primordialmente de instituições públicas. Há, entretanto, no âmbito das escolas privadas, além das avaliações organizadas pelo governo, a possibilidade de contratação de avaliações em larga escala específicas realizadas por organizações tais como a Fundação Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO), Fundação Carlos Chagas, AVALIA-Assessoria Educacional, Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional (INADE) e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), entre outras. Essas apresentam como proposta avaliar processos e resultados da escola e também gerar indicadores de desempenho que possam ser utilizados em comparações entre as diversas instituições e ao longo do tempo. O enfoque deste estudo é discutir como escolas privadas no Rio Grande do Sul significam as avaliações organizadas por essas agências.

As avaliações em larga escala na educação básica fazem parte de uma realidade constituída, com consequências em diversas dimensões dentro da escola, tais como gestão, conteúdos curriculares, modelos pedagógicos, entre outros, configurando assim a abordagem criterial da avaliação, na qual a escola se torna sujeito (FIGARI, 1996). Ao mesmo tempo, as avaliações provocam comparações entre as escolas, podendo resultar em rankings de acordo

com o desempenho na respectiva avaliação; é a abordagem normativa da avaliação, em que a escola é vista como objeto (FIGARI, 1996).

JUSTIFICATIVA

Estão expressos no título desta tese minha experiência como estudante, profissional e pesquisador em educação, minha vida como alguém que estudou também em escola privada, vive e trabalha em e com escola privada desde 1990. Minhas reflexões sobre o assunto têm sua origem a partir dos diálogos e da troca de experiências com os colegas, dos ensinamentos de pares e mestres, das leituras dos mais diversos pensadores, das minhas intuições e vivências e da pesquisa.

Iniciei os estudos na área da educação com o curso de magistério no final dos anos 80, onde surgiu muita vontade de buscar mais conhecimento para conseguir atender de forma mais adequada às necessidades dos alunos. Ao fazer a opção pela vida religiosa cursei Teologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, trabalhando com alunos em sala de aula e grupos de jovens no Instituto de Educação Marista Nossa Senhora das Graças (1992 a 1994), bem como com formação dos educadores nas escolas maristas. Vibrante pela educação, optei por cursar Pedagogia em Supervisão Escolar também na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, estava exercendo a função de vice-diretor na Educação Básica, no Colégio Marista Champagnat (1995 a 1998). Em função das exigências e com a vivência da crescente complexidade da gestão, busquei um curso de Especialização em Gestão Colegiada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, o qual motivou mais reflexões e aperfeiçoou minha prática. Desempenhei a vice-direção no Colégio Marista Pio XII e exerci a função de diretor à noite no Colégio Marista São Marcelino Champagnat, escola de educação de jovens e adultos (1999 a 2000). Em 2000, foi-me lançado um novo desafio com a Coordenação da Educação da Província Marista do Rio Grande do Sul, que desempenhei até 2002. Nesse período, tive oportunidade de coordenar o processo de implementação da Avaliação Institucional e do Planejamento Estratégico e, concomitantemente, a adequação dos documentos legais das escolas da rede marista. Em 2003, fui designado para assumir a direção do Instituto de Educação Marista Nossa Senhora das Graças e, ao mesmo tempo, cursei Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o tema de minha dissertação: Gestão da Educação na Província Marista do Rio Grande do Sul.

Em 2005, deixei a vida religiosa e assumi a função de gestor do Instituto de Educação e Assistência Social, mantenedora das Irmãs Salvatorianas, assessorando as unidades de educação e de saúde. De 2007 a 2010, estive na direção do Colégio Marista Ipanema em Porto Alegre. Apesar de ter trabalhado sempre com escolas confessionais católicas e, fundamentalmente, a partir de uma visão congregacional interna, nos últimos cinco anos tive oportunidade de somar a isso um olhar da educação numa perspectiva “leiga”, o que considero essencial para o meu crescimento como aprendiz, pesquisador e gestor.

Diante da intensa vivência na educação, percebo a escola com muitas oportunidades e, ao mesmo tempo, com limites; uma organização com o desafio de aprender e que é posta em prova diariamente do dia-a-dia da educação. Sinto-me instigado para pesquisar o tema e intento contribuir através desta pesquisa na construção de conhecimento “sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 2003, p.77), almejando uma melhor compreensão da gestão da educação básica em escolas privadas.

As relações que estão implícitas no título da tese estão presentes no cotidiano escolar contemporâneo, visível ou invisivelmente, no ruído ou no silêncio, queiramos dar-lhes importância ou não. As escolas – razão do nosso esforço na pesquisa – hospedam em si e entre si uma dinâmica de gestão educacional que vai se fortalecendo no dia-a-dia, mas que pode ser pesquisada e melhorada.

A escola moderna, que ainda é como a escola predominantemente se apresenta, “constituiu-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controle, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas” (LIMA, 2006, p. 17). As avaliações em larga escala caminham nessa trilha moderna, embora haja esforços tanto por parte das escolas e referente às avaliações de assumirem as complexidades existentes.

Tentar tornar visíveis as relações que unem e repelem a escola privada e as avaliações em larga escala é minha motivação fundamental, a par da complexidade da instituição escola e da avaliação, assim como da responsabilidade inerente a qualquer processo de compreensão e interpretação. Estou ciente das inúmeras tensões presentes na escola contemporânea que tanto preserva ainda seus quintais do conhecimento (ARROYO, 2000) e a qual dentro de sua historicidade traz as marcas do paradigma em crise e do paradigma emergente (SANTOS, 2003), mas que está em contínuo processo de aperfeiçoamento, inclusive do ponto de vista da gestão. Meu pensamento converge com as palavras de Santos (2003, p. 58) - embora publicadas em 1987, muito atuais - referentes ao ponto onde esta tese se situa na ciência:

[...] a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volta a ser uma aventura encantada.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Baseado em minhas vivências profissionais, nas tendências do contexto educacional supracitadas e suscitado pelas minhas pesquisas teóricas, identifiquei o seguinte problema de pesquisa:

Avaliação em larga escala e gestão da educação: como são vistas por escolas privadas de educação básica?

Como objetivo geral desta pesquisa, destaco: Compreender como avaliação em larga escala e gestão da educação básica se relacionam e como são significadas por escolas privadas no Rio Grande do Sul.

Os objetivos específicos são:

- Analisar que usos as escolas privadas no Rio Grande do Sul fazem dos resultados da avaliação em larga escala e como esses afetam a gestão e vice-versa.
- Analisar quais contribuições/interferências/silêncios surgem a partir da avaliação em larga escala na gestão da educação das escolas privadas no Rio Grande do Sul.

METODOLOGIA

É preciso, para além de somar componentes analíticos, caçar os sentidos, os significados, as insinuações, os silêncios, o que se queria, ao final, dizer. Porquanto se pode falar muito para não dizer nada, bem como existe silêncio ensurdecedor.
(DEMO, 2002, p. 36)

Há vinte e cinco anos, Boaventura de Sousa Santos (2003), em sua obra *Um discurso sobre as ciências*, fazia o diagnóstico de que tínhamos perdido a confiança epistemológica com uma sensação de perda, mas que novas abundâncias da vida individual e coletiva estavam para serem descobertas. Sobre a mudança do paradigma científico dominante, especificamente nesse período, muito se refletiu; referente às formas de compreensão do mundo e sua relação com as pesquisas e as formas de cientificidade. Os questionamentos sobre as formas “autorizadas” e reconhecidas de conhecer o mundo estavam entrando em ebulição. Perante esse quadro de paradigmas em mudança, explícito em que tradição epistemológica localizo esta pesquisa.

Compreendo o pesquisador como um ator social e a partir dessa perspectiva explicita-se uma união do processo do saber com o processo de mudar; no entanto, o que se percebe é que há uma dicotomia entre ambos. Perceber a pesquisa como fenômeno político (DEMO, 1999) é assumir uma postura que reconhece que o pesquisador está inserido num contexto e que “os pesquisados” ou “o objeto de pesquisa” também fazem parte de um contexto maior com influências mútuas. Ao estudar e pesquisar, adentro numa rede complexa de atores e situações, em que os sentidos nem sempre são dados, ou são dados de maneira indireta, naquilo que não aparece, aquilo que não é dito, não é valorizado.

Ao estudar a literatura, pesquisas realizadas na área da gestão e da avaliação, delineou-se para mim o campo de estudo o qual abordei e que constituiu o campo com o qual estabeleci a interlocução. Esse campo no qual gestão e avaliação da educação se encontram tem sido objeto dos esforços sistematizados de pesquisadores brasileiros e internacionais, denotando, dessa forma, a importância que essa temática assume.

Tematizei esse campo e assim o problema foi se clareando ao longo da investigação, em cuja parte empírica continuaram as leituras do campo já constituído. Nesse processo dinâmico de ida e vinda, avancei na sistematização dessa pesquisa, desconstruindo e reconstruindo, relativizando e especificando, observando e localizando. Surgiram assim as relações e categorias que, de forma analítica e organizada, puderam significar os dados.

É realmente um grande desafio a pesquisa tentar compreender os fenômenos quase que no momento ou na época histórica em que se desenrolam, sendo concomitantes com a época de vida e atuação do pesquisador. Constitui esse o primeiro dos pressupostos metodológicos desta pesquisa: a busca pela compreensão que se baseará num conjunto de procedimentos de pesquisa que redundará em dados quantitativos e qualitativos, cuja análise configura um processo que “faça sentido” dos dados de campo (LINCOLN e GUBA, 1985).

Há uma alternância entre o que está posto e o que emerge ou pede para ser visto: é o pesquisador que procura fazer essa mediação. E é preciso sistematizar essa mediação, organizando padrões significativos (ALVES-MAZZOTTI, 2001), para que ela possa se tornar compreensível para outros pesquisadores e corroborar nos esforços coletivos que constituem a ciência.

Alves-Mazzotti (2001, p. 48) é muito clara ao falar sobre a relevância e a aplicabilidade da pesquisa em educação:

A identificação de padrões, dimensões e relações, ou mesmo a construção de modelos explicativos, não é incompatível com o estudo de fenômenos microssociais. Tais formas de elaboração do material empírico constituem etapas essenciais na construção teórica, favorecendo a transferibilidade e a acumulação do conhecimento sobre dado fenômeno.

Para organização e melhor demonstração da metodologia que empreguei, valho-me da distinção das três grandes etapas em estudos qualitativos apresentadas por Alves (1991): período exploratório, investigação focalizada e análise final. Almejo ilustrar a lógica que orientou o processo de investigação, apresentando os pressupostos epistemológicos que fundamentam esta pesquisa.

Pensando no objetivo da pesquisa que é compreender o significado atribuído a avaliações em larga escala e gestão da educação básica optei por uma metodologia qualitativa², através da qual fosse possível contemplar também os objetivos específicos. O delineamento dessa pesquisa, portanto, vai ao encontro do que afirmam Bauer e Gaskell (2003, p. 26) com relação às pesquisas sociais³, de que seja necessária

uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise

² Entendo que para pesquisar sobre avaliação em larga escala e gestão sejam necessários dados quantitativos que possam mapear a realidade da aplicação dessas avaliações pelas escolas privadas. Por outro lado, apenas dados quantitativos não conseguem explicar a complexidade dessa relação, fazendo-se mister utilizar dados qualitativos.

³ Compreendo que também se aplica às pesquisas em educação.

dos dados e a apresentação dos resultados. Dentro deste processo, diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer.

Dessa forma, procuro aproveitar fontes de dados quantitativos e qualitativos, pois entendo que pode haver uma complementaridade entre elas. Gatti (2001, p. 74) descreve esse fenômeno considerando que

os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a alguma referencial não tem significado em si.

Minha preocupação com relação à pesquisa propriamente dita, assim como à descrição do processo metodológico e todo relatório é de “procedimentos e padrões claros” (BAUER e GASKELL, 2003, p. 27) que possam corroborar com a credibilidade da mesma. Tenho consciência de que toda e qualquer tentativa de apreender o mundo e sua complexidade através da pesquisa é por meio de aproximações redutoras, e através dessas “podemos ver melhor o que o método permite, mas podemos também só ver o que o método permite” (DEMO, 2002, p. 36).

Período exploratório

Alves (1991) descreve esse período como sendo de imersão do pesquisador no contexto, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de possíveis fontes de dados. Objetiva-se durante essa fase uma visão geral do problema. Nessa pesquisa, por um lado eu já estava imerso na temática da gestão e das avaliações em larga escala através do meu atuar profissional, e academicamente tive a oportunidade de pesquisar na área da gestão, trabalhando especificamente com gestores da educação básica na pesquisa de mestrado. No entanto, no doutorado a aproximação ao tema seria numa perspectiva diferenciada. Assim, o período exploratório foi longo e de mergulho na temática escolhida através de um primeiro escaneamento da literatura com muita leitura, diversos seminários, diálogo com minha orientadora e os outros mestres e colegas de academia e do trabalho. As leituras envolveram um levantamento bibliográfico intensivo quanto ao tema da gestão da educação básica e avaliação em larga escala, amadurecendo a compreensão da especificidade das escolas privadas e da inter-relação de todos os elementos, considerando a complexidade de contexto que envolve a escola de educação básica hoje. Foram se clareando dessa forma os objetivos

geral e específicos da pesquisa, na medida em que o problema foi sendo construído. Tendo identificado e elaborado o problema, foi possível organizar a coleta de dados, as fontes e a sistematização do processo. Dessa maneira, considero que atingi o principal objetivo do período exploratório que “é obter informações suficientes para orientar decisões iniciais sobre as questões relevantes e o *design* do estudo” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001, p.161).

Investigação focalizada

Nessa fase, iniciei a coleta sistemática de dados que incluiu fundamentalmente dois instrumentos: um questionário semi-estruturado, com perguntas fechadas e abertas, e entrevistas. O questionário foi aplicado a escolas privadas do ensino fundamental e médio no Rio Grande do Sul e as entrevistas foram com as instituições que elaboram e comercializam avaliações em larga escala para essas escolas e com o presidente do Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS).

O questionário

O questionário endereçou as seguintes questões de pesquisa elaboradas a partir dos objetivos, deixando espaço para que surgissem outras perguntas ao longo da pesquisa, conforme o processo de focalização e a própria significação dos dados. Utilizei o termo avaliação para referir-me à avaliação em larga escala.

Qual(is) a(s) concepção(ões) de gestão da educação posta(s) na literatura?

Qual(is) a(s) referências sobre avaliação externa em larga escala posta(s) na literatura?

Quais são as avaliações externas em larga escala existentes no Brasil para escolas privadas de educação básica?

Qual o significado que avaliação e gestão assumem para escolas privadas de educação básica e quais relações se estabelecem entre ambas?

Qual o uso que as escolas privadas fazem dos resultados da avaliação em larga escala com relação à gestão?

Quais as interferências, contribuições e silêncios que surgem a partir da avaliação na gestão da educação de escolas privadas?

Antes da aplicação do questionário foi necessário dimensionar a rede privada de escolas de ensino fundamental e de ensino médio no Rio Grande do Sul. Esse

dimensionamento foi realizado em perspectiva quantitativa, de maneira a ter noção do espaço ocupado pela iniciativa privada, e verificou o universo desses estabelecimentos.

Tendo presente que no Rio Grande do Sul há 454 estabelecimentos de ensino fundamental e 333 de ensino médio, definiu-se que a aplicação seria para um total de 482 escolas privadas⁴, número que resulta do fato de que há escolas que têm ensino fundamental e médio. Portanto, enviei o questionário a 482 estabelecimentos de ensino privado que atendem 181.024 alunos⁵ com uma média de 377 alunos por escola. O foco desta pesquisa é constituído das escolas de ensino fundamental e/ou ensino médio; não foram incluídas escolas de educação infantil. Temos no Estado 25,5% dos estabelecimentos de ensino de educação básica pertencentes à iniciativa privada, atendendo 15,5% de alunos da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante.

Primeiramente elaborei um esboço das perguntas que considerava importantes para a pesquisa com as escolas, o que ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2009. A partir do esboço trabalhei com um profissional da área de tecnologia da informação nos meses de janeiro a março de 2010 com o objetivo de enviar o questionário via e-mail às escolas, sendo que as respostas retornariam automaticamente numa planilha para facilitar a análise dos dados.

Fiz a testagem do questionário piloto no mês de abril de 2010 enviando para cinco gestores de escolas. Quanto ao sistema informatizado funcionou muito bem. Quanto ao questionário, era bastante extenso e demorado para ser respondido. Trabalhei no mês de maio de 2010 no questionário, reduzindo seu tamanho, mas permanecendo sempre atento aos objetivos da pesquisa.

Em meados de junho de 2010, procurei o Sindicato das Escolas de Ensino Privado do Rio Grande do Sul e coloquei a necessidade de enviar o questionário aos dirigentes das escolas particulares do nosso Estado. Descrevi os objetivos da pesquisa e a forma da coleta dos dados. Prontamente apoiaram o projeto e se prontificaram em enviar os questionários, dando apoio à pesquisa. Sinalizaram, entretanto, as vivências de outros pesquisadores que tiveram dificuldade de retorno, especialmente por meio eletrônico. Colocamos como data limite para retorno do questionário o dia 30 de junho. Infelizmente, tive 17 retornos apenas de um total de 482 questionários enviados.

⁴ A fonte para esses dados e os que seguem é a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, Departamento de Logística e Suprimentos, Divisão de Tecnologia da Informação, a qual os disponibiliza online. Os dados sobre os estabelecimentos de ensino no Rio Grande do Sul estão no item 2.2 dessa tese de forma mais detalhada.

⁵ Consta um número expressivo de escolas de educação infantil no Estado que atendem 84.381 alunos. Por isso, o número total de escolas privadas chega a 2.000 estabelecimentos.

Na segunda semana de julho foi feito um novo envio por Internet, lembrando da importância da participação de todos para a pesquisa, e foi solicitado que as pessoas respondessem o mais rapidamente possível. Retornaram então mais 12 questionários, somando 29 até o início de agosto de 2010.

Optou-se por enviar novamente o questionário, dessa vez impresso e via correio tradicional. Foi bastante trabalhoso, porque foi necessário imprimir, envelopar, endereçar e colocar um envelope de retorno selado. Enviei para 382 escolas até metade de setembro e foram devolvidas 36 respostas até 30 de setembro. Neste meio tempo tive mais 12 retornos via internet. Somando com os questionários anteriores, obtive 77 respostas.

As entrevistas⁶

Realizei entrevistas com os responsáveis das instituições que oferecem avaliação em larga escala para escolas privadas.

AVALIA foi a primeira com quem consegui contato e logo marquei minha ida a São Paulo para o dia 20 de outubro de 2009. Apresentaram o trabalho e a obra da Editora Moderna, do mesmo grupo, e falaram em termos gerais do AVALIA.

A Fundação Carlos Chagas teve muita importância no desenvolvimento da avaliação em larga escala no Brasil, mas hoje não trabalha mais com avaliação⁷. O trabalho nos últimos anos está focado em concursos públicos e pesquisas. Portanto, após essas informações obtidas por telefone, não realizei entrevista nessa instituição.

Na Fundação CESGRANRIO tive dificuldade em conseguir marcar a entrevista, conseguindo agendá-la para o dia 08 de dezembro de 2009. No dia anterior à minha ida a secretária da diretora ligou desmarcando, alegando que haviam assumido o ENEM em regime de urgência e não tinham como me atender. Pediram para entrar em contato no início de março do próximo ano para marcar a visita. Nas várias trocas de e-mail consegui fechar a visita só no final de maio de 2010. Uma semana antes da ida enviaram e-mail pedindo para realizar a entrevista em Porto Alegre, pois a coordenadora da avaliação em larga escala viria trabalhar com professores num encontro de formação. Assim, optei por não fazer uma visita *in loco*.

⁶ Outras empresas de menor porte não foram objeto desta pesquisa.

⁷ Atualmente, muitos formados pela Fundação Carlos Chagas estão dando continuidade ao trabalho com avaliações através de outras empresas (Prof^a Maria Zélia Dias Miceli, entrevista 20/10/2009).

No caso do INADE tive a oportunidade de entrevistar a responsável pelo acompanhamento e devolução das avaliações.

Análise final

Para a análise das respostas ao questionário, utilizei-me de um mix de metodologias, contemplando aspectos quantitativos e qualitativos, assim como interpretação dos dados emergidos, para a qual segui um ritual que, mesmo incluindo *insights* e partindo de minha não-neutralidade como pesquisador, pode ser compreendido como metódico. O que caracteriza as pesquisas qualitativas é sua multimetodologia (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001), incluindo inclusive o pesquisador como instrumento humano com seu conhecimento tácito e sua experiência que se adicionam ao processo de pesquisa. Têm um valor muito significativo as intuições do pesquisador, que assume um papel chave, e novos conhecimentos podem surgir.

Intentei realizar uma análise de conteúdo com a metodologia a ser explicitada de forma clara, para reconstrução e significação dos dados, tentando significá-los e perceber vieses situacionais que pudessem surgir, a partir do conhecimento e da consciência históricos. Procurei atender aos critérios postos por André (2001, p. 59), quando diz que “a análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento [...]”.

A análise dos dados foi indutiva, ao contrário da análise dedutiva, a qual objetiva confirmar ou rejeitar uma teoria anteriormente estabelecida (ENGERS, 1994).

Para a análise das questões discursivas do questionário, segui os passos descritos por Engers (2000) quanto à análise de conteúdo: leitura e releitura das declarações; demarcação de aspectos relevantes em cada, constituindo a análise vertical; identificação de aspectos comuns das respostas (análise horizontal) e finalmente a síntese com a definição das categorias emergidas.

Para análise da questão que considerei ser a mais complexa do questionário – questão número 32 - transcrevi todas as respostas como elas apareciam nas devoluções (na mesma sequência e disposição dos itens) em um novo arquivo do Word e as numerei. Li e reli as respostas exaustivamente e usando ferramentas do Word destaquei itens que se repetiam ou que chamavam minha atenção, surgindo assim as categorias e subcategorias. Houve ocasiões em que o surgimento de uma categoria suscitou minha pesquisa por outra possível categoria. Os títulos de algumas categorias estão formuladas como perguntas, pois representam minhas

indagações. Não foram levados em conta apenas aspectos quantitativos, como, por exemplo, quantas vezes determinada expressão aparecia, mas também procurei analisar em que contexto as afirmações apareciam, que nexos estabeleciam e que silêncios se fizeram. Procurei documentar os processos de análise e seus passos e também me preocupei em fundamentar minhas análises citando trechos das respostas dadas, sempre respeitando seus contextos. A análise chegou a um ponto de saturação, quando as categorias começaram a se sobrepor e as análises ficaram redundantes. Há pontos de intersecção entre as diversas categorias e, quando acontecia isso, eu incluía os dados em todas as categorias da intersecção. Isso se deve ao fato de que um aspecto citado como importante na gestão educacional para uma boa educação pode representar várias perspectivas do mesmo problema. Exemplifico com a seguinte citação e a explicação de como a interpretei. “Planejamento integrado entre as áreas de estudos”: essa afirmação inclui na categoria *Processos de gestão* com ênfase no planejamento e na categoria *Importância do pedagógico*. Ao final, quando para mim se esgotaram as categorias, revisei os aspectos não contemplados até então e os reuni numa categoria com o título de *Outros*. Tenho ciência de que, apesar do ponto de saturação que atingi em minhas análises, provavelmente fosse possível realçar outros aspectos daqueles que pontuei e que outro pesquisador provavelmente faria também outras interpretações daquelas que eu realizei, mas considero isso o paradoxo da pesquisa, seu ônus e sua riqueza.

Agrupei as categorias, e algumas vezes suas subcategorias, em grandes blocos para potencializar as sínteses e facilitar a compreensão das interpretações. Os blocos surgiram a partir das afinidades que estabeleci estarem presentes entre as diferentes categorias e, novamente, sublinho o fato de que poderia haver outros agrupamentos, mas que esses foram os que emergiram para mim.

Os blocos e suas categorias não estão em ordem de importância e considero o quarto bloco intitulado *Avaliação, processos de gestão e suas inerências* essencial para a tese.

Ao considerar, na análise da questão 32, inúmeros aspectos que foram citados com relação à gestão da educação, além do aspecto avaliação, procuro mostrar como na gestão as ações estão imbricadas e qual a importância que a avaliação assume para os participantes nesse contexto amplo e complexo.

Para a questão dissertativa concernente à avaliação, segui um esquema de análise muito similar, no entanto, por ela se apresentar de forma menos abrangente, não estabeleci blocos e categorias, preferindo elaborar uma síntese textual, destacando pontos mais relevantes.

Com relação às entrevistas, realizei recortes do que considerei mais relevante para fins desta pesquisa, situando-os pontualmente ao longo da tese.

Procurarei seguir o que recomenda Gatti (2005, p. 606), ao falar dos confrontos e dilemas da pesquisa em educação na pós-modernidade: “O pesquisador precisa colocar-se a possibilidade de surpreender-se, senão, por que pesquisar?”

ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Para fins de ter uma visão do todo da tese e guiar o leitor, delinearei brevemente as partes que compõem esta tese.

A Introdução pretende estabelecer o pano de fundo para a pesquisa que foi realizada. Nela, além de situar o tema e sua relevância, explicitarei o problema, como ele surgiu para mim, os objetivos da tese e como minha trajetória pessoal contribuiu para que eu chegasse ao problema. Considerei importante apresentar na Introdução como procedi metodologicamente nesta tese, pois compreendo a forma de como se obteve os resultados essenciais para uma leitura crítica da tese.

No primeiro capítulo, abordo a teia do quadro teórico, definindo os termos⁸ do debate que são, de forma fundamental, a gestão da educação básica e a problemática da avaliação em larga escala. Revisei historicamente a evolução da gestão educacional a partir do conceito de administração, contextualizando-a contemporaneamente. Incluí considerações sobre a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais. Com relação à avaliação, julguei ser importante uma reflexão do que a fundamenta quanto ao seu objeto/sujeito, seu significado, seus princípios e objetivos e os problemas a ela relacionados. Apresentei os sistemas de avaliação em larga escala de maior repercussão que se apresentam para as escolas privadas a partir de agências não-governamentais. Por último, evidenciei o estado da arte de gestão e avaliação a partir da análise do banco de dados da SCIELO, do Banco de Teses da CAPES e as Revistas de Educação da AEC.

No segundo capítulo, apresentei as avaliações em larga escala com as quais trabalhei e realizei uma revisão sobre o ensino privado no Rio Grande do Sul, contextualizando o mesmo em nível de Brasil. Nesse capítulo, caracterizo também as escolas participantes da pesquisa a partir dos dados obtidos pelo questionário.

⁸ Com relação às nomenclaturas da *avaliação em larga escala*, esclareço que o mesmo abrange um sistema de ensino e é passível de resultados generalizáveis ao sistema, sendo ela sempre externa às escolas avaliadas. “As avaliações em larga escala na educação básica brasileira caracterizam-se por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas” (WERLE, 2010, p. 24).

A análise sobre a experiência com avaliação em larga escala pelas escolas privadas pesquisadas consta no terceiro capítulo e, no quarto, analisei os aspectos considerados importantes na gestão na visão das escolas pesquisadas. Subdividi as análises referentes à avaliação experienciada pelas escolas participantes da pesquisa em uma parte quantitativa, e outra qualitativa, resultado da questão nº 26 do instrumento, procurando conjugar todos os dados e discutindo com a literatura. No capítulo 4, encontra-se a análise mais aprofundada com seu cerne na gestão, na tentativa, inclusive, de localizar a avaliação na gestão das escolas pesquisadas e mais a interlocução com autores.

Finalizo esta tese com as conclusões que se tornaram mais evidentes para mim ao longo das análises, enfatizando que esse processo nunca termina.

Assim como aconteceu durante o processo de análise, esta tese chegou a um ponto limítrofe em que é preciso chegar a um final. Porém, esse final é um final provisório que espero, juntamente com outros pesquisadores, podermos usar como um novo início em futuras pesquisas. Há muito o que pesquisar referente ao campo de atuação das escolas privadas, e considero que elas desempenham um papel fundamental, histórico e contemporaneamente, na educação brasileira.

Que esta pesquisa seja como uma árvore que brota, cujas partes precisam desabrochar e desenvolver, novos galhos nascerão, raízes se aprofundarão, para que, é o que espero, junto com outras árvores se torne uma floresta...

1 A TEIA DO QUADRO TEÓRICO: OS TERMOS DO DEBATE

Este capítulo atende ao primeiro objetivo específico, que é: compreender a concepção de gestão da educação e da avaliação em larga escala a partir da literatura, elaborando um mapa conceitual para facilitar a investigação e seu relatório. Almejo, através da elaboração desse quadro teórico, *a priori* não fechar o foco, mas, sim, abri-lo, pois ele pode auxiliar na identificação de aspectos e relações relevantes que possam emergir a partir da pesquisa empírica. O aprofundamento do referencial teórico dar-se-á ao longo de toda pesquisa.

Busco explicitar também os seguintes conceitos fundamentais e estabelecer os termos do debate, expressão cunhada por Figari (1996): gestão da educação, escola privada, avaliação em larga escala e os desdobramentos de cada um desses termos.

1.1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS

A partir dos anos 60 denota-se uma preocupação crescente referente à administração escolar, a formação dos administradores e sua relação com o capitalismo (TEIXEIRA, 1968). Até então não havia formação específica dos administradores escolares. A administração escolar relacionava-se diretamente ao estudo da administração geral, sendo sua especificidade crescente no decorrer das décadas de 70 e 80. Muitas vezes, até então, o papel do administrador escolar era desempenhado por algum professor com maior sucesso em sala de aula. “Foi o domínio das situações e do processo de ensino que credenciou alguém, pela primeira vez, ao exercício da administração escolar” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 210); é dessa forma que era escolhido um diretor.

Werle (2001) realiza uma revisão crítica sobre a evolução dos significados dos termos diretor, administrador e gestor escolar, quando analisa a abrangência passada e atual dos mesmos, a partir dos anos 70. Denota-se que há, acerca do tema, uma mixagem semântica, considerada pela autora como imprecisão conceitual. Almeja, a mesma, portanto, trazer clareza sobre os termos.

Na sua revisão, Werle (2001) constata que a mudança do termo administração para gestão ocorre nos anos 90, porém com muita sobreposição do que seria respectivo a um termo ou outro. Chama atenção, outrossim, para o fato de que o termo gestão pode carregar uma forte conotação política, em oposição ao sentido da administração escolar dos anos 70. E conceitua: “[...] gestão refere-se a processos, políticas e ações administrativas que se

constroem no interior das instituições educativas, em cuja articulação se destaca o gestor educacional” (WERLE, 2001, p. 149). Diferencia-se, claramente, gestor de diretor, designando este último uma função ou um cargo.

É Cury (2002) que apresenta a origem etimológica da palavra gestão. Provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* significando levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. “Trata-se de algo que implica o sujeito” (CURY, 2002, p. 164), assim como o diálogo e o envolvimento coletivo.

Na visão de Silva Júnior (2002), o termo gestão, assim como é utilizado hoje, traz em seu bojo a conotação de gestão empresarial, com uma lógica economicista em que a parte educacional é remetida a outras instâncias que não as da gestão. O autor considera que a administração escolar, termo que ele prefere adotar, necessita revisar seus preceitos teóricos, no que tange ao seu estudo, ensino e pesquisa, para que se torne efetivamente uma administração educacional.

“[...] uma posição específica, unipessoal, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição escolar” (WERLE, 2001, p. 150) é o significado geral do conceito de diretor de instituições educativas em publicações no final dos anos 70 da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Concomitantemente ao processo de democratização política há, iniciando a partir da década de 60 até os anos 80, um questionamento sobre a aplicação rígida do modelo empresarial para a administração escolar (RUSSO, 2004).

Lima (1998, p.105-106) estabelece uma relação entre democracia e administração. Para o autor, “a democratização do Estado não garante necessariamente a democratização das organizações sociais; a democratização política, formal, não opera necessariamente a democratização da administração”.

A análise da produção de pesquisas em políticas e gestão da educação, no Brasil, de 1991 a 1997, revela que quase 50% das pesquisas relacionadas com gestão da escola giram em torno de temas como a democratização e autonomia (PAZETO e WITTMANN, 2001), numa tendência de maior interação social e superação de paradigmas verticais engessantes, no meio escolar. No entanto, para Werle (2001, p.155), na prática a mudança de um diretor centralizador e, muitas vezes, autoritário, para um “educador-dirigente” ainda está para ocorrer.

Há, na visão de Russo (2004), uma revalorização dos princípios da administração geral como pano de fundo da administração escolar. Isso se deve a uma política educacional que “visa subordinar integralmente a educação aos interesses ideológicos e econômicos do

capital” (RUSSO, 2004, p. 38). Esse processo ocorre no setor público, devido ao anseio de aumentar a produtividade diante das exigências das agências internacionais de financiamento e pelos recursos cada vez mais diminuídos do Estado.

Muitos países em desenvolvimento procuraram o apoio de doadores para reforçar seus sistemas de testes ou para criar uma capacitação nacional para avaliação. O apoio do Banco Mundial para avaliações educacionais aumentou significativamente no início dos anos 90 [...] (LOCKHEED, 1997, p. 165).

A influência do capital na educação ocorre também no setor educacional privado, impregnado pela lógica da produção. É com essas características que a gestão educacional tem ganhado mais atenção nos últimos anos.

Ainda referente à terminologia a ser empregada, as diferentes demandas e tendências da escola de hoje dão uma ênfase maior para o uso do termo gestor⁹, prevalecendo sobre o de diretor e administrador. O ser gestor desafia idealmente para um saber-fazer, levando em conta não apenas conhecimentos já estabelecidos, mas também os tácitos; uma demanda diferente para o gestor do que para o administrador, cujos métodos são prescritos com neutralidade técnica nos princípios da administração em que os setores e tarefas eram nitidamente segmentadas (WERLE, 2001). É a inclusão das competências no rol das características da gestão.

Na visão de Russo (2004), o paradigma atual vigente predominantemente é o burocrático na administração escolar. Quando houver uma transição do paradigma empresarial para um outro, cujo peso maior esteja na especificidade da escola, poderá haver influências na prática, resultando num novo paradigma.

A cultura globalizada com sua diversidade é para Ferreira (2004) o ponto de partida para uma ressignificação da gestão educacional, a partir de seu sentido etimológico. Esse novo sentido implica “humanizar a formação nesta *cultura globalizada* dirigida, virtualmente, pelo capitalismo” (FERREIRA, 2004, p. 1242) [grifo da autora].

O conceito contemporâneo de gestão resulta de um novo entendimento, em que está acontecendo “uma mudança de paradigma de enfoque de administração para o de gestão” (LÜCK, 2006, p. 36). Gestão oportuniza uma visão do sistema como um todo através da “mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção de sinergia coletiva” (LÜCK, 2006, p. 35) na busca de maior qualidade na educação.

⁹ Para fins de simplificação optei pela utilização do masculino representando sempre ambos os sexos. Ex.: “O papel do professor” refere-se ao papel do professor e da professora.

1.2 OS FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO

O sujeito/objeto da avaliação em larga escala estudado nessa pesquisa são as escolas de educação básica privada. Faz-se pertinente um breve incursão à escola moderna, modelo ainda prevalecente, e ao conceito de *privado*, pois eles carregam conotações implícitas de grande peso, por sua história e tradições, ligadas a ideologias e políticas.

Lima (1994) identifica na organização e administração da educação ideologias organizativas, as quais ele correlaciona com perspectivas neo-taylorianas¹⁰ e que se expressam por meio de uma modernização que se assenta em “racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, otimização, relação favorável custo/benefício, progresso [...]” (p. 120). O autor expõe o debate de um pós-modernismo, enquanto ainda se está a discutir políticas de modernização baseadas em racionalização, otimização e eficácia. Na esteira dessas tendências, a escola é considerada uma empresa, devendo ser gerida como tal, com palavras-chave como capacidade e competência, onde o crescimento do sistema com menores despesas, aumentar a qualidade com menores investimentos, maior produtividade, quantificação dos recursos e dos resultados e aferição da qualidade predominam (LIMA, 1994).

As lógicas avaliativas ganham em importância política, sendo que

[...] a avaliação neo-tayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume os objectivos como consensuais e definidos a priori, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objectivos [...] decompõe-se e fragmenta-se o processo de avaliação, quantificando, mensurando; formalizando; adota-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas *operações técnicas*, na eficácia e na eficiência (LIMA, 1994, p. 129-30) [grifo do autor].

Compartilho com Estevão (1998) a escolha pelo termo privado, estando ciente de que a opção por essa expressão “denuncia pontos de vista ideologicamente marcados à partida, designadamente quanto ao seu estatuto e à função do Estado relativamente a este setor” (p. 14). No entanto, considero que o termo privado é menos restritivo do que o termo não-governamental, pois esse tende “a confinar a sua discussão às dimensões meramente políticas do Estado” (p. 14).

As escolas são chamadas por Figari (1996), em sua obra *Avaliar: que referencial*, de dispositivos educativos a longo prazo e localizados em mesoestruturas, sendo o sistema a

¹⁰ Refere-se a um ressurgimento das ideias de Frederick Taylor: “uma solução nova para alcançar os velhos propósitos de controlo centralizado” (LIMA, 1994, p. 120).

macroestrutura e turmas ou grupos de formação a microestrutura. Essa visão das escolas é importante por referi-las não como uma organização isolada ou uma organização em si, mas, sim, uma entidade parte de uma rede, dentro de cujo contexto se articula, identificando as relações entre demanda, processo e realidade final ou pós-processo. Baseado nisso, Saussez e Lessard (2009) realçam possibilidade de se aprender com a experiência e a experiência dos colegas – aprendizagem organizacional – o que, através da prática de avaliação, pode ser potencializado.

Com relação às dimensões da escola em torno das quais as avaliações se agrupam e em cujas estruturas se pretende intervir, estão identificadas três por Figari (1996): a dimensão do induzido, do construído e do produzido, sendo, respectivamente, as determinações que levam às escolhas educativas (que induzem as escolhas), a orientação dos currículos, projetos e programas e os projetos realizados e como resultados são analisados e valorados.

1.2.1 O que é avaliar?

A necessidade de avaliação de algum processo funda-se no fato de que os resultados dos processos educativos não são garantidos. Fundamenta-se também na tese de que para melhorar a qualidade da educação e implementar mudanças necessárias, é preciso realizar um diagnóstico da situação para haver um planejamento de uma intervenção.

Existem muitas concepções sobre o que seja avaliação. São também abundantes as discussões sobre qual seja a melhor forma de avaliação. Para Melchior (2004), a avaliação compreende a coleta de dados, compreensão, interpretação, análise e síntese, assim como a elaboração de conclusões, descrevendo-se dessa forma um processo rigoroso e meticuloso. Nesse sentido, a avaliação configura um método científico, na visão de Figari (1996), porque compreende como componentes a observação de um lado e, de outro, a explicação.

De cunho mais filosófico, a conceituação do ato de avaliação de Hadji (1994, p. 22) reporta-se ao

poder que o homem tem, no domínio prático, de pesar o curso das coisas e de orientar, em primeiro lugar, suas próprias ações, e seguidamente os acontecimentos exteriores, em função de opiniões ou de idéias que forjou, relativas ao que deve ser feito.

Seguindo o raciocínio, Hadji (1994, p. 22) define de forma muito original a avaliação “num sentido geral, como a *gestão do provável*” [grifo do autor], pois educação não é um

processo positivo, no sentido de que, mesmo tentando-se padronizá-la, não há um resultado certo e sempre igual. Se educação é, primeiramente, acreditar numa mudança, também a avaliação acompanha esse pressuposto de que o curso do processo pode ser avaliado – monitorado- e conseqüentemente modificado.

Originariamente, quando a avaliação era mencionada em nível de escola, era sempre referente ao aluno ou ao instrumento que se aplicava para avaliar esse aluno. Porém, essa relação mudou e enfocou como objeto de avaliação a própria instituição, o que para Melchior (2004, p. 9) configura o sentido democrático da avaliação o qual exige mudar os atores da avaliação: “É preciso avaliar toda a instituição escolar, pois há muitas outras variáveis que interferem nos processos educativos que se desenvolvem numa escola”.

Mas o que provocou essa mudança de foco da avaliação na educação do indivíduo para as instituições? Segundo Figari (1996), são quatro as forças que propulsionam cada vez mais as avaliações: a procura social que busca a compreensão dos fenômenos escolares; a procura institucional, surgida no seio das próprias instituições, face à necessidade de acompanhamento das evoluções em todos os campos; a procura internacional, representada por grupos de trabalho e organizações os quais são incumbidos de comparar os sistemas educativos dos diferentes países; a procura pedagógica, às vezes ambivalente no que concerne ao desejo de avaliar ou à posição de que a avaliação em si mesma apresenta um viés que altera os resultados. Concomitantemente com a ação dessas forças clamando por avaliações, há uma complexificação crescente da organização dos sistemas de educação. Além disso, segundo Fontanive (1997), o enorme avanço dos sistemas de informática e a implementação de novos métodos de coleta de dados e de análise podem explicar a popularização dos sistemas de avaliação em larga escala.

Ainda com referência à consolidação da cultura avaliativa, Minhoto (2008) destaca quatro causas primárias: a hegemonia e conseqüente valorização da racionalidade científica, a qual é vista como o meio para alcançar desenvolvimento sócio-econômico; o conceito de *excelência do sistema educativo* em voga, embora sem uma precisa significação; objetivos fixados por políticas educacionais como a finalidade de ampliar o controle sobre as instituições de ensino e a construção de um padrão; e as demandas da sociedade. Faz-se mister mencionar que, além de todos os mecanismos supracitados, os quais impulsionaram o surgimento e a fortificação da cultura avaliativa, há também os acordos assinados com o Banco Mundial, em que está presente a avaliação educacional como fator de controle das metas estabelecidas nos acordos (MINHOTO, 2008).

1.2.2 Princípios e objetivos da avaliação

Avaliação idealmente é conectada aos processos de decisão, para não se tornar um rito inócuo, ressalta Barros (2007). Avaliar por avaliar, sem gerar efeitos e sem servir de base para futuras tomadas de decisão no âmbito da escola, configurando apenas bases estatísticas, é no mínimo desgastante e insuficiente. Dessa forma, a questão da avaliação está intimamente ligada a outra questão: o que se espera que os alunos aprendam e o que se espera que os professores ensinem? (CASTRO, 1999) Se houver uma definição das competências conceituais e práticas que os alunos atinjam, será possível, na visão de Castro (1999), estabelecer indicadores que possibilitem uma medição. Essa discussão trata também da formulação de padrões – *standards* – operacionalizáveis, os quais possam ser avaliados, na forma de currículos nacionais.

O que se descreve aqui pode ser compreendido como uma tentativa de objetivação e padronização, tanto do que se ensina, quanto do que é avaliado. Essa é uma tendência que está sendo institucionalizada nos EUA e na Inglaterra sob a denominação de *Educação Baseada nas Provas* (Educação baseada em evidências) – EBP – e cuja ideia é de que “as práticas e as políticas educacionais deveriam ser baseadas, em nome do interesse público, nas melhores provas científicas disponíveis” (SAUSSEZ e LESSARD, 2009, p. 141). Na hipótese elaborada por Saussez e Lessard (2009, p. 146), a EBP intenta gerenciar a complexidade através de um sistema de regras, “em detrimento da consideração do que constitui o discernimento profissional do educador, a saber, a gestão da incerteza e dos dilemas”.

As avaliações em larga escala objetivam responder basicamente qual a qualidade da educação fornecida no país e em que condições ela se realiza. Tem como função estabelecer um tipo de diagnóstico e são definidos como sistemas de informação (FONTANIVE, 1997). Há, com o advento das avaliações em larga escala, uma oportunidade memorável para a pesquisa empírica referente às consequências de políticas e práticas educacionais (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007).

Com relação aos tipos de avaliação, Lockheed (1997) diferencia os testes pelos seus objetivos, como fator determinante de seu formato geral, sendo que para essa autora nem todos são para fins diagnósticos. Podem ser testes para monitoramento de desempenho, avaliação de políticas, responsabilização de escolas, seleção, concessão de certificados e diagnóstico individual.

Os sistemas de avaliação podem revelar muito sobre as expectativas da sociedade com relação à educação; ela é produto do seu tempo em determinado local, impregnado pela

cultura da sociedade e de sua realidade político-institucional. Já entre as escolas privadas não há informações sistematizadas sobre o que é esperado quando se utilizam avaliações externas de larga escala. Portanto, quais as expectativas da escola privada com relação a avaliações e o que a escola privada pensa em que a avaliação externa de larga escala pode contribuir?

1.2.3 Problemas relacionados com as avaliações

Há outras formas de descrever as políticas educacionais atuais que visam a implementação de uma cultura da avaliação, em que se destacam a cultura de gestão – gerencialismo – e a cultura do desempenho – performatividade. O gerencialismo, realizado por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, provoca uma ampliação da esfera administrativa e está relacionado com a performatividade, a qual, na visão de Ball (2005, p. 3),

é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

A performatividade, portanto, utiliza-se de comparações e julgamentos como mecanismo de controle, atrito e mudança, onde é avaliado o desempenho de sujeitos individuais ou de organizações, focado no resultado e na produtividade justificados por uma demonstração de qualidade e visibilidade. Essa visibilidade é alcançada através de instrumentos como a construção de bases de dados, reuniões de avaliação, análises anuais, elaboração de relatórios, publicação periódica dos resultados, inspeções e análise dos pares (BALL, 2005).

Para Ball (2005), a performatividade e o gerencialismo que a fomentam estão intimamente relacionados ao fenômeno do pós-profissionalismo, em que o profissionalismo não é mais do professor, mas, sim, de um outro, pois os critérios de avaliação não são postos por ele – o professor – mas pelos avaliadores.

Problemáticos tornam-se a performatividade e o gerencialismo na medida em que provocam o surgimento de um profissional da educação com um profissionalismo que é construído de fora para dentro, sempre avaliado em termos de resultados mensuráveis. Ball (2005, p. 9) convoca para um retorno à autenticidade do profissional da educação, para que haja um contraponto aos “desempenhos falsos e celebratórios de excelência e qualidade”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o profissionalismo novo sugere a obediência a regras impostas, medido pelo desempenho.

Há, nos termos de Normand (2008, p.74), uma passagem do “fato de prestar contas” para uma obrigação de prestar contas; este fenômeno possivelmente possa vir acompanhado de um tropismo dos objetivos das instituições escolares em direção aos objetivos das avaliações, deixando para um segundo plano os objetivos da educação, cunhados pela realidade local e cultural de cada escola.

Referindo-se à educação pública brasileira, Heyneman (2005, p. 49) visualiza como problemático o fato das avaliações terem consequências escassas, e argumenta que “pais e famílias têm pouco uso para os resultados de avaliação, porque têm poucas escolhas educacionais”.

Há outros problemas referentes às avaliações citados pelos autores. Para Figari (1996), o sentido da avaliação, muitas vezes, não está esclarecido para os atores e a ela se atribuem conceitos de fiscalização, controle, de sanção e de comparação de indicadores, não havendo espaço para um profissionalismo autêntico “dentro da moldura de uma racionalidade substantiva” (BALL, 2005, p. 2) e não técnica. Geram-se assim conflitos e desinteresse em torno da avaliação. No entanto, Vianna (1997, p. 27), ao analisar a revista *Caderno de Pesquisa*, concluiu através de revisão bibliográfica que já na década de 90 “há da parte dos educadores brasileiros uma consciência do significado da avaliação e da importância de sua prática na coleta de informações para um processo decisório significativo”. Talvez delinieie-se aqui o que pode parecer uma ambiguidade, provocada pela natureza quantitativa das avaliações em relação à educação que, em sua essência, é qualitativa ao lidar com a pessoa: ao mesmo tempo que as avaliações podem incorrer em enquadramentos rígidos e servir a um gerencialismo, os protagonistas da educação sabem da importância da avaliação do que está sendo realizado para fins de diagnóstico, acompanhamento e discussões sobre possíveis melhorias.

Teço também a consideração de que as avaliações em larga escala contratadas pelas escolas privadas envolvem um custo financeiro e operacional.

1.3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

O foco desta pesquisa são as avaliações das escolas privadas, porém penso ser importante tecer algumas considerações sobre avaliações produzidas pelo Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com intuito de melhor caracterização das tendências atuais da cultura da avaliação.

As avaliações governamentais sobre o sistema educacional brasileiro são promovidas pelo INEP que tem como objetivo gerar dados e estudos educacionais que subsidiem

a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (CONHEÇA..., 2009).

Entre as avaliações que estão sendo realizadas atualmente pelo INEP, estão o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma pesquisa por amostragem, do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica (BRASIL, MEC/ENEM/HISTÓRICO, 2009). O que se pretende é que as informações educacionais possam orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação, implementando-se uma cultura de avaliação (PROVA BRASIL, 2009).

O INEP é uma autarquia federal, criada em 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Ao longo da história do Instituto houve uma série de reformulações em seu desenho institucional, havendo em 1995 uma reestruturação do órgão com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos. Atualmente, o eixo central de atividades do INEP é constituído pelas avaliações em praticamente todos os níveis educacionais.

Entre os colaboradores citados no site do INEP estão Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Darcy Ribeiro, Dom Helder Câmara, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, José Querino Ribeiro, Paulo Freyre, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Dumerval Trigueiro (A TRAJETÓRIA..., 2009).

No que tange às atribuições e finalidades do INEP, com relação à Educação Básica, consta no site:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

V - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e

IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral (FINALIDADES..., 2009).

O SAEB, historicamente, foi o precursor brasileiro das avaliações em larga escala como iniciativa para se conhecer o sistema educacional brasileiro nacionalmente, tendo sido desenvolvido a partir do final dos anos 80 e aplicado pela primeira vez em 1990 (MELCHIOR, 2004). O SAEB fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil, avaliando uma amostra aleatória representativa dos alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio de escolas públicas e privadas a cada dois anos. Integra testes padronizados abrangendo português e matemática e questionários socioeconômicos. As médias de desempenho do SAEB também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim como as da Prova Brasil, realizado apenas para as escolas públicas. O SAEB é adequado para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente, sendo voluntária a participação das escolas.

O ENEM foi reformulado para 2009, sendo que até 2008 a prova não tinha articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio, não havendo a possibilidade de comparação das notas de um ano para o outro. Um dos objetivos do ENEM 2009 é de que “o exame possa ser comparável no tempo e aborde diretamente o currículo do ensino médio” e sinalizando para o ensino médio “outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas” (BRASIL, MEC/ENEM/PERGUNTAS FREQUENTES-NOVO ENEM, 2009). O novo ENEM, como também é chamado, ainda propõe possibilitar a mobilidade dos alunos no país e democratizar o acesso às universidades através de exames seletivos centralizados.

O Brasil também participa de avaliações educacionais em larga escala em nível internacional realizadas pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), pelo Laboratório Latinoamericano de Avaluacion de La Educacion (LLECE), pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela UNESCO.

As avaliações externas têm sido predominantes para escolas públicas, delineando-se a tendência das escolas privadas aderirem a estas. Por constituírem o cerne desta pesquisa, os sistemas de avaliação não-governamentais para a educação básica privada serão abordados no item 2.1.

1.4 O BANCO MUNDIAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Questiona-se a relação do Banco Mundial com a educação: Será uma ajuda de desenvolvimento ou instrumento de perpetuação de hegemonias? Para elucidar como o Banco Mundial atua na educação apresento uma breve revisão suas diretrizes e os principais conceitos correntes implicados nesse assunto, os quais podem lançar alguma luz sobre as complexas inter-relações que se estabelecem, através dos atores envolvidos e de suas respectivas ações e omissões.

O Banco Mundial, uma agência supranacional de financiamentos, foi criado em 1944, nos Estados Unidos, com a missão inicial de contribuir na reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Sua principal meta atual, segundo consta no seu site (2007a), é a redução da pobreza no mundo em desenvolvimento, através de empréstimos. O binômio instrumental para o alcance da meta são os recursos financeiros e o aconselhamento econômico e técnico aos países membros, objetivando que os países em desenvolvimento tenham crescimento estável, sustentável e equitativo. Sua metodologia também inclui a atração de investimentos privados. O Banco Mundial, com 184 países membros, constitui um grupo formado por cinco instituições com uma presidência única: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

O Banco Mundial, com relação à comunidade internacional, segue as metas que estão elencadas no documento ‘Metas de Desenvolvimento do Milênio’ (2004a), adotado pelas Nações Unidas de forma unânime em 2000. Nesse documento, os valores fundamentais citados no tópico I como sendo essenciais para as relações internacionais no século XXI são: liberdade, equidade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza, responsabilidade partilhada. O tópico II versa sobre paz, segurança e desarmamento; o tópico III – desenvolvimento e erradicação da pobreza; tópico IV – protegendo nosso ambiente comum; tópico V – direitos humanos, democracia e boa governança; tópico VI – protegendo os vulneráveis; tópico VII – ao encontro das necessidades especiais da África e tópico VIII - fortalecimento das Nações Unidas.

Uma das metas do Banco Mundial para a área da Educação é conseguir educação primária universal até o ano de 2015 através do treinamento de professores, construção de salas de aula e melhora na qualidade da educação.

Educação é o fundamento de todas as sociedades e economias globalmente competitivas. É a base para reduzir pobreza e iniquidade, melhorar a saúde, possibilitar de novas tecnologias e a criação e difusão de conhecimento [...] educação primária deve ser a primeira prioridade.

Outros objetivos para a educação incluem: expansão e reforma da educação básica (após a primária) para tornar-se relevante, equitativa e de boa qualidade para uma transição para uma sociedade do conhecimento e o desenvolvimento de um efetivo sistema de governância no setor da educação, estabelecendo parcerias públicas-privadas (The World Bank, 2006).

No Brasil, o Banco Mundial atua desde 1949, através de empréstimos na soma de US\$ 36 bilhões (2007b). O documento intitulado ‘Estratégia de Assistência ao Brasil 2004-2007’ (2007c) prevê novos financiamentos na ordem de até US\$ 7,5 bilhões e diz que “as iniciativas do Banco Mundial no Brasil partem da visão do próprio país de um Brasil mais justo, sustentável e competitivo, com base em sólidos fundamentos macroeconômicos”.

Após esta breve revisão sobre a missão do Banco Mundial, surge a pergunta central: “por que um banco estaria preocupado com questões educacionais?” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 73).

Entender bem a realidade é um pressuposto indicado por Andrioli (2002), em sua reflexão sobre as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. Isso significa que é preciso pensar sobre o contexto que aí está, tanto em nível local como global. No caso de políticas educacionais, impõe-se uma análise sobre qual o objetivo essencial de existir educação e o que motiva ou influencia as políticas educacionais e quais suas finalidades. Porém, é necessário uma reflexão não apenas sobre os objetos das políticas, mas também sobre seus sujeitos ativos e passivos.

Começemos pela Educação. As respostas à pergunta *Para que educar?* podem ser das mais variadas inclinações, sejam elas humanísticas, tecnológicas, mercadológicas, sociais, em vários níveis, como intrapessoal, interpessoal, entre grupos, povos, nações, grupos de nações, etc. Segundo Savater (1998, p. 29), “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo...nossa humanidade biológica necessita uma confirmação posterior”, o que se dá através da educação, num processo intenso e constante. O que se assume com algum

consenso é que a aprendizagem ocorre por toda vida e que através da educação o homem (ser humano) pode viver de forma mais plena, chegar à plenitude. Mas o que significa ir ao encontro da plenitude no momento atual e contemporâneo? Será que pode significar, primeiramente, ter consciência de todos os direitos humanos e vê-los respeitados? Ou será ainda que implica uma vida boa, seja na zona rural ou urbana, com algum conforto? Ou será que é desenvolver as faculdades mentais e emocionais de forma a vivenciar mais intensamente o que o mundo construído oferece e poder modificá-lo e intervir nele? Ou serão as oportunidades mercadológicas e de consumo que possam ser usufruídas? E em termos de humanidade, seria a preservação da espécie e de seu meio, de forma igualitária e justa?

Com relação às políticas educacionais, convém fazer algumas ponderações sobre a organização da sociedade como tal; sociedade, na qual, em última instância, as políticas educacionais serão aplicadas. A forma como o mundo e as diferentes nações se organizam, historicamente remete a diferentes regimes e sistemas, tanto no âmbito político como econômico. Os que talvez são mais conhecidos mundialmente, principalmente no decorrer do último século, são o capitalismo e o socialismo. Eles, geralmente colocados como opostos, têm e tiveram aplicações práticas em diversos países e com diversas nuances, dependendo de cada momento histórico e lugar. Talvez possamos citar a queda do muro de Berlim como um dos marcos simbólicos do dito fim do sistema socialista como tal, em 1989, no que diz respeito às grandes potências econômicas mundiais. O capitalismo que aparentemente triunfou, mostra, outrossim, grandes sinais de desmoronamento, principalmente no que diz respeito às desigualdades sociais e econômicas que produz. Fato é que muitos intelectuais já se dedicaram a defender ou desmantelar criticamente um sistema ou outro, sem que se possa ter, no entanto, clareza sobre outras possibilidades concretas e aplicáveis de como organizar a sociedade. Tenta-se enquadrar, classificar e rotular pessoas e políticas como sendo pertencentes a um sistema ou a outro, quando no entanto há uma grande mistura de várias características. Talvez possa ser feita uma tentativa de descrever o mundo, pois com a globalização as diferentes sociedades não vivem por si só, baseadas em tendências que são passíveis de serem observadas por qualquer cidadão, que, por meio da educação, tenha condições de analisar criticamente o seu tempo. Há, sem dúvida, principalmente nas regiões urbanas, mas também nas zonas rurais, talvez nessas últimas com um pouco menos de intensidade, um grande viés mercadológico, muitas vezes caracterizado como um traço, ou o principal traço neoliberal. O neoliberalismo é definido como uma teoria econômico-política que, posta em prática, “privilegia o encolhimento do espaço público dos direitos sociais e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado” (CHAUI, 2003, p. 403).

Por trás de todo sistema ou regime há uma ideologia, assim também com o capitalismo, cuja mola propulsora seria o liberalismo e posteriormente o neoliberalismo. Essa ideologia¹¹, entretanto, não se reflete apenas no aspecto econômico, também politicamente.

As tensões da realidade que aqui se colocam incluem conflitos, tais como menciona Andrioli (2002, p. 3), “a tentativa de manter a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista”. Entretanto essa utopia e valor de solidariedade comum com o mercadológico e o reflexo dessas tensões são sentidos na Educação. A formulação de políticas, quando há políticas e as mesmas são construídas com seus objetivos específicos, vem embebida por alguma ideologia.

Voltemos à finalidade da educação. Se considerarmos o antropológico como finalidade última de educação, ou seja, o ser humano, então, o foco jamais deveria sair do mesmo. Porém, o que prevalece é a preocupação com o capital, não com o ser humano, o qual seria visto primordialmente não como tal, mas como consumidor em potencial. Nesse sentido, autores como Apple (2003, p. 45) postulam: “Para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A ‘liberdade de escolha do consumidor’ é a garantia da democracia”. Há, assim, um redirecionamento de um aspecto político em um aspecto econômico. A deteriorização das condições do mercado de trabalho também é atribuída ao neoliberalismo, em que através da educação o trabalhador garante sua empregabilidade, numa “demasiada esperança depositada na educação como mecanismo de inserção dos indivíduos no processo produtivo e na vida social contemporânea (OLIVEIRA, 2000, p. 191).

É importante lembrar que para qualquer ideologia existe uma contra-ideologia. Independentemente do paradigma dominante, sempre é possível pensar-se e construir outros ideais que possam justificar uma eventual mudança, assim também com as políticas educacionais oficiais. No entanto, é mister para todos os educadores ficarem atentos para a conjuntura global e local na qual nos encontramos, pois a transformação social é construída a partir do esforço de muitos. Assim, é preciso reconhecermos e interpretarmos o processo civilizatório que se desenrola concomitantemente com nossas vidas individuais.

Remanescem muito pontos de interrogação. As políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial são de fato favoráveis ao desenvolvimento do Brasil e quais os aspectos do desenvolvimento são privilegiados além do mercadológico? É válido preparar cidadãos para uma maior empregabilidade; que tipos de empregos são construídos e almejados? O

¹¹ Ideologia:” tem por objetivo justificar o domínio exercido e manter coesa a sociedade, apresentando o real como homogêneo, a sociedade como indivisa, permitindo com isso evitar os conflitos e exercer a dominação” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p. 136).

capitalismo é, de fato, sinônimo de democracia? As avaliações do sistema educacional, das escolas, devem definir para onde irão os recursos? Escola pública *versus* escola privada: será que não estamos construindo uma dicotomia?

O tema é instigante e merece mais aprofundamentos. Cada item pode ser desdobrado, de forma quase geométrica, em novos itens, todos pertinentes à análise. Entretanto, importante é que tomemos consciência da temática que funda estes questionamentos e mantenhamos uma visão não ingênua da complexidade das interconexões entre políticas educacionais, economia e sociedades.

É neste contexto complexo é que as escolas privadas se instalam, lado a lado com as escolas públicas. É este contexto internacional que se impõe também para as escolas privadas. Muitas diretrizes do Banco Mundial estão permeando as políticas educacionais brasileiras, principalmente referentes à avaliação em larga escala, as quais o país desenvolve desde os anos 90.

A partir de 2000, o Brasil começa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, que mede o desempenho dos alunos de 15 anos, o que demonstra mais um elo de comprometimento com o internacional. Não se pode deixar de mencionar que a complexidade deste cenário repercute na gestão escolar. O imediatismo em busca de resultados não contribui nas melhorias dos processos educacionais. E que as tensões e os conflitos entre solidariedade e competição, democracia e individualismo, valores humanistas e do capital perpassam todas as relações escolares, tanto nas escolas públicas como nas privadas. Essa repercussão ocorre desde o pedagógico, na construção curricular, nas formas de convivências e na formação de professores.

1.5 ESTADO DA ARTE: GESTÃO E AVALIAÇÃO

Apresento a pesquisa do tipo *estado da arte*, de caráter bibliográfico, que realizei com o objetivo de mapear e discutir a produção de conhecimento no campo da educação referente aos temas avaliação da educação básica, gestão da escola privada e avaliação em larga escala. O estado da arte traz intrinsecamente uma certa tensão, pois resultará numa história da produção acadêmica da educação sobre o tema supracitado, em determinada época, no país. Será uma das possíveis histórias (FERREIRA, 2002). Como diz Ferreira (2002, p. 269): "Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá **tantas** Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las". [grifo da autora]

As pesquisas estado da arte objetivam conhecer o já construído para depois buscar as lacunas na produção do conhecimento, identificando aspectos emergentes e silenciados. Procuram “dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...]” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Construí esse Estado da Arte em três segmentos. O primeiro decorre da consulta aos artigos do banco de dados da Biblioteca Científica Eletrônica Online¹² - SCIELO, a partir de três palavras-chave: *avaliação da educação básica*, *gestão da escola privada* e *avaliação em larga escala*. O segundo foi construído consultando o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o terceiro, analisando a Revista de Educação Católica da Associação das Escolas Católicas - AEC em período recente (2000 a 2009).

Apresento o resultado da busca através de palavras-chave em quadros onde os dados dos artigos como a data de publicação, autores, nome da revista, sumula do conteúdo e endereço eletrônico, sempre em ordem cronológica crescente. Após cada quadro consta uma síntese analítica da mesma.

Resultados do SCIELO

A primeira busca com os termos *avaliação da educação básica* resultou numa relação de 44 artigos.

Quadro 01: Artigos oriundos do SCIELO a partir dos termos *avaliação da educação básica*

Data	Autores	Revista	Sumula do conteúdo e endereço eletrônico
Jan. 1994	Iranilde José Messias Mendes; Cinira Magali Fortuna; Cristina Maria Fernandes Porto; Maria Cristina Ferreira; Maria Lúcia Rimole Kemura; Marta Oyama Tocio	Rev. Latino- Am. Enfermagem vol. 2 n°.1 Ribeirão Preto	Proposta da pesquisa é avaliar uma metodologia alternativa de educação em saúde do adulto desenvolvida entre trabalhadores em saúde. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691994000100009&lang=pt
Nov. 1999	Alícia Bonamino;	Caderno de Pesquisa n°	Discute a avaliação e políticas educacionais através do SAEB – influências e

¹² Scientific Electronic Library Online

	Creso Franco	108	interpretações do MEC. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lang=pt
Mar. 2000	Angela Maria Martins	Caderno de Pesquisa nº 109	Descreve sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio nos anos 90. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004&lang=pt
2001	Elba Siqueira de Sá Barretto; Regina Pahim Pinto; Angela Maria Martins; Marília Claret Geraes Duran	Caderno de Pesquisa nº 114	Discute as principais constatações de estado da arte realizado sobre o tema da avaliação na escola através do sistema. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300003&lang=pt
Ago. 2001	Elba Siqueira de Sá Barretto	Educ. Soc. vol. 22º, nº 75	Constata dois modelos de avaliação no país: a emancipatória e a reguladora. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200005&lang=pt
Set. 2002	Helena Costa Lopes de Freitas	Educ. Soc. vol. 23º nº 80	É enfocada as políticas na formação de professores analisando as diretrizes nacionais. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lang=pt
Set. 2002	Carlos Augusto Abicalil	Educ. Soc. vol. 23º nº 80	Escreve enfocando o desenvolvimento histórico da educação o qual está num caminho de descentralização e com a avaliação paradoxalmente há centralização. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302002008000013&lang=pt
Set. 2002	Luciola Licinio de C. P. Santos	Educ. Soc. vol.23 nº 80	Faz análise das políticas públicas para as séries iniciais do Ensino Fundamental tendo por base os PCN e o SAEB. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000017&lang=pt
2003	Sandra M. Zákia L. Sousa	Cadernos de Pesquisa nº 119	Artigo trata dos possíveis impactos das políticas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de ensino, fortalecendo mecanismos discriminatórios, os delineamentos adotados tendem a provocar impactos nos currículos escolares, no sentido de sua uniformização e enrijecimento nos sistemas de ensino. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200009&lang=pt

Jan./ Jun. 2003	José Francisco Soares; Maria Teresa Gonzaga Alves	Educação e Pesquisa	Descrevem o acompanhamento do SAEB para conhecer o desempenho acadêmico dos alunos da educação básica desde 1990. Analisam as desigualdades de desempenho escolar entre alunos discriminados por raça, com ênfase em algumas políticas e práticas escolares na produção de equidades entre esses grupos. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100011&lang=pt
Jan./ Abr. 2004	Bernadete A. Gatti	Educação e Pesquisa vol. 30, nº 1.	Artigo trata de estudos em educação utilizando abordagens quantitativas em diversas revistas nos últimos 30 anos no Brasil. Discute o pouco uso da metodologia quantitativa em educação. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lang=pt
Set./ Dez. 2004	Dirce Nei Teixeira de Freitas	Cadernos de Pesquisa V. 34, nº 123	Analisa a ação normativa federal referente à avaliação nacional da educação básica com o objetivo de evidenciar sua extensão e natureza como faceta da regulação educacional. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300008&lang=pt
Abr. 2005	Lizete Maria Orquiza de Carvalho; Carmem Lídia Pires Martinez	Ciência e Educação V. 11 nº 1.	O artigo analisa a reflexão sobre a prática de avaliação realizada por professores de ciências numa escola estadual de educação básica. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000100011&lang=pt
Mai/ Ago. 2005	Tufi Machado Soares	Revista Brasileira de Educação nº 29	Estudo apresenta modelos de regressão em três níveis hierárquicos para a prova de proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do Programa Mineiro de Avaliação da Educação Básica. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200007&lang=pt
Ago. 2006	José Carmelo Braz de Carvalho	Cadernos de pesquisa vol. 36, nº 128	Artigo trata dos cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionamentos pedagógicos. Há doze anos funcionam os cursos tendo como objetivo entrar no ensino superior. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200003&lang=pt
Mai/	Nigel Brooke	Cadernos de	O artigo trata do surgimento da política em

Ago. 2006		pesquisa vol. 36, nº 128	que a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelos resultados dos alunos. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200006&lang=pt
Nov. 2006	Andrea Lina Lavalle, Elda Beatriz Micheli, Natalia Rubio	Relime v. 9, nº 3	Este trabalho se propõe a fazer uma análise didática do livro, Esboço, Desenvolvimento e Avaliação de Situações Problemáticas de Estatística, onde fazem um estudo das três perspectivas: o conteúdo, o ensino e a aprendizagem. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000300004&lang=pt
Jan./ Abr. 2007	José Francisco Soares	Cadernos de pesquisa vol. 37, nº 130	Artigo introduz um modelo conceitual que relaciona fatores intra e extra-escolares a uma medida de desempenho cognitivo dos alunos. Os melhores dados a serem considerados no Brasil para estudo são do SAEB. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100007&lang=pt
Jan./ Abr. 2007	Fátima Alves, Isabel Ortigão, Creso Franco	Cadernos de pesquisa vol. 37, nº 130	O trabalho investiga a relação entre origem social e risco de repetência de alunos que cursavam a 8ª série do ensino fundamental em escolas públicas de capitais brasileiras na década de 90. Dados pesquisados nos dois últimos censos e do SAEB. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100008&lang=pt
Mai/ Ago. 2007	Dirce Nei Teixeira de Freitas	Educação e Sociedade vol. 28, nº 99	Trata da avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200011&lang=pt
Set./ Dez. 2007	Nilson José Machado	Estudos Avançados vol. 21, nº 61	Texto examina o aparente consenso sobre a má qualidade da Educação Básica no Brasil. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300018&lang=pt
Jul./ Dez. 2007	Luz Eugenia Aguiar Gonzáles	Universitas Humanista nº 64	Artigo analisa algumas políticas educativas, práticas pedagógicas e enfoques curriculares da educação básica primária no México. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072007000200009&lang=pt
Mar./	Rogério	Revista de	Reflete sobre o investimento público em

Abr. 2008	Sobreira; Breno Cesar Campos	Administração Pública vol 42, nº 2	educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000200006&lang=pt
Abr./ Jun. 2008	Maria Inês de Matos Coelho	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação vol. 16, nº 59	O artigo analisa como a avaliação nacional da educação escolar básica insere-se historicamente na administração do sistema educacional brasileiro, de modo articulado à construção científica dos fatores de qualidade, eficiência, equidade e produtividade. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005&lang=pt
Maió/ Ago. 2008	Fátima Alves	Cadernos de pesquisa vol. 38, nº 134	O trabalho investiga as políticas públicas sobre o desempenho escolar nas capitais brasileiras a partir dos dados do rendimento dos alunos das 4ª séries do SAEB. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200008&lang=pt
Maió/ Ago. 2008	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha; Graziela Serroni Perosa	Educação e Sociedade vol. 29, nº 103	Este artigo tem por objetivo compreender as relações entre experiências escolares e a construção de fronteiras sociais, a partir de uma pesquisa de inspiração etnográfica, realizada em duas escolas (uma pública e uma privada), entre os anos de 2006-2007. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200007&lang=pt
Set./ Dez. 2008	Iria Brzezinski	Educação e Sociedade vol. 29, nº 105	Discute sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e analisá-las no contexto da educação brasileira. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lang=pt
Jan./ Abr. 2009	Jane Paiva; Andréa Berenblum	Pró-Posições vol. 20, nº 1	O trabalho discute alguns resultados da pesquisa realizada sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Buscou conhecer, por meio de amostragem, as concepções de livros, leitura, escrita e biblioteca na comunidade escolar de escolas públicas. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000100010&lang=pt
Jul./ Set. 2009	Flávia Obino Corrêa Werle; Adriane Brill	Ensaio: avaliação e políticas	Discutem o panorama dos municípios do Rio Grande do Sul que criaram o Sistema Municipal de Ensino, analisando como e até

	Thum; Alenis Cleusa de Andrade	públicas em educação vol. 17, nº 64	que ponto essa legislação acolhe o processo nacional de avaliação do rendimento escolar do Ensino Fundamental. Conclui-se que estas leis não expressam adesão da instância municipal ao sistema nacional de avaliação da educação básica. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000300002&lang=pt
2010	André Peticarrari; Fernando Rossi Trigo; Marisa Ramos Barbieri; Dimas Tadeu Covas	Ciência e Educação Vol. 16, nº 2	Avalia o processo de aprendizagem de alunos da Educação Básica a partir do uso de texto de divulgação científica. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000200007&lang=pt
Jan./ Mar. 2010	Itamar Mendes da Silva	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação vol. 18, nº 66	Discute a Avaliação na Escola Básica e suas interfaces com a Gestão Escolar, bem como possíveis repercussões desta prática em decisões e ações no cotidiano da instituição. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100004&lang=pt

Ao pesquisar no SCIELO sobre *avaliação da educação básica* foram mostrados 44 artigos sobre o tema escritos por diversos autores do período de 1999 a 2010. Desconsidere os artigos que não discutiam o tema da educação, e não os incluí na planilha acima num total de 14 artigos (31,8%), onde é trabalhada avaliação nos processos da enfermagem, relativo a médicos e cirurgiões-dentistas no acompanhamento de doenças.

O tema da avaliação é um campo muito complexo na educação, especialmente nos estudos de rendimento escolar em nível de sistemas de ensino, sendo na área de avaliação de sistemas ou subsistemas que se encontra a maioria dos estudos nos últimos anos.

O artigo escrito pelos autores Alícia Bonamino e Creso Franco, em 1999 descreve o processo de institucionalização do SAEB. A autora Angela Maria Martins, em 2000, descreve as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio nos anos 90. Elba Siqueira de Sá Barretto, em 2001, constata dois modelos de avaliação no país: a emancipatória e a reguladora. E a mesma autora e outros no mesmo ano analisam pressupostos e modelos de avaliações através dos artigos escritos até o momento. Em 2008, Maria Inês de Matos Coelho descreve a avaliação nos anos de implantação no Brasil e analisa como a avaliação nacional insere-se historicamente na administração escolar nestes 20 anos de avaliação. A autora indica

que a primeira avaliação realizada nas escolas privadas foi por amostragem em 1995, quando foram adotadas técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos.

O autor Carlos Augusto Abicalil, em 2002, escreve enfocando o desenvolvimento histórico da educação num caminho de descentralização e a avaliação paradoxalmente num caminho de centralização. A autora Sandra M. Zákia L. Sousa, em 2003, escreve a redefinição do papel do Estado na gestão das políticas educacionais a partir da avaliação nacional nos diversos níveis. No ano de 2005, o autor Tufi Machado Soares escreve sobre os modelos hierárquicos (aluno, turma e escola) para explicar as proficiências dos alunos. Nigel Brooke, em 2006, escreve sobre a política de que a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelos resultados dos alunos. A pesquisadora Dirce Nei Teixeira de Freitas apresenta dois artigos. O primeiro de 2004 enfoca os “instrumentos de avaliação de Fernando Henrique Cardoso e a qualidade da educação”. No segundo artigo, escrito em 2007, reflete sobre a gestão democrática e a sua relação com a avaliação educacional.

Em 2002, Luciola Licínio de C. P. Santos faz análise das políticas públicas para as séries iniciais do Ensino Fundamental tendo por base os PCN e o SAEB. Os pesquisadores José Francisco Soares e Maria Teresa Gonzaga Alves, em 2003, através dos resultados da avaliação desde 1990, analisam as desigualdades dos desempenhos por raça. No artigo de Helena Costa Lopes de Freitas é enfocada a formação de professores e suas múltiplas facetas, no ano de 2002. Em 2004, Bernardete A. Gatti faz um levantamento do que foi produzido nas últimas três décadas sobre a teoria da educação. Lizete Maria de Carvalho e Carmem Lídia Pires Martinez, em 2005, analisam a prática de avaliação realizada por professores de ciências numa escola estadual. O autor José Carmelo Braz de Carvalho, no ano de 2006, apresenta estudo dos cursinhos pré-vestibulares comunitários. No mesmo ano, Andrea Lina Lavalle e outras fazem análise didática do livro *Desenvolvimento e Avaliação de Situações Problemáticas de Estatística*. Em 2007, Nilson José Machado escreve enfocando a qualidade e má-qualidade na educação. O autor José Francisco Soares, em 2007, escreve sobre as melhorias do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental a partir da avaliação do SAEB. Fátima Alves, Isabel Ortigão e Creso Franco, em 2007, analisam através do SAEB as causas das repetências, relacionando com indicadores sociais. Também em 2007, Nilson José Machado examina o aparente consenso sobre a má qualidade da Educação Básica no Brasil. Em 2008, a autora Fátima Alves analisa através dos resultados da avaliação da 4ª série do Ensino Fundamental quais as características das escolas com os melhores resultados. As autoras Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Graziela Serroni Perosa, em 2008,

escrevem um artigo a partir de estudos etnográficos baseados nos dados do SAEB de duas escolas: uma pública e outra privada. Indicadores de uma “boa escola”.

Rogério Sobreira e Breno Cesar Campos, em 2008, investigam o investimento público no ensino fundamental e a qualidade da educação a partir do Fundef. Em 2008, Iria Brzezinski discute sobre a formação inicial e permanente de professores do Ensino Fundamental. Em 2009, Jane Paiva e Andréa Berenblum apresentam alguns resultados da pesquisa sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Flávia Obino Corrêa Werle, Adriane Brill Thum e Alenis Cleusa de Andrade, em 2009, analisam o panorama dos municípios do Rio Grande do Sul que criou o sistema municipal de educação e como essa legislação acolhe o processo nacional de avaliação. André Perticarrari, Fernando Rossi Trigo, Marisa Ramos Barbieri e Dimas Tadeu Covas, em 2010, refletem sobre a avaliação no processo de aprendizagem dos alunos a partir de textos científicos de ciências. Para o aluno obter uma aprendizagem significativa é fundamental material adequado e o professor mediador. O pesquisador Itamar Mendes da Silva, em 2010, discute a avaliação na Educação Básica e sua interface com a Gestão Escolar bem como possíveis repercussões desta prática em decisões e ações no cotidiano da escola.

Quadro 02: Relação dos artigos oriundos da busca no SCIELO a partir dos termos *gestão da escola privada*

Data	Autores	Revista	Sumula do conteúdo e endereço eletrônico
Jan./ Abr. 2007	Theresa Adrião; Vera Peroni	Educação e Sociedade vol. 28, nº 98	Artigo apresenta as consequências do Programa Dinheiro Direto na Escola na gestão das esferas das escolas públicas e privadas. Três aspectos constitutivos da gestão educacional: a democratização da gestão da escola, a relação público e privado e a relação entre descentralização e centralização http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100013&lang=pt
Jan./ Abr. 2008	Oswaldo Gonçalves Junior	Educação e Sociedade vol. 34, nº 1	Relato de um estudo de caso de um Programa da Fiat que durante cinco anos se voltou à doação de kits de materiais paradidáticos para milhares de escolas de diferentes regiões do Brasil. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100004&lang=pt

A pesquisa no SCIELO com o tema *Gestão da escola privada* constatou dois artigos que investigam, um sobre as consequências do *Programa dinheiro na escola* na gestão das escolas públicas com as autoras Theresa Adrião e Vera Peroni, em 2007. Em outro, o autor

Oswaldo Gonçalves Junior, em 2008, relata a ajuda do setor privado (Fiat) às escolas públicas com doações de kits paradidáticos.

Quadro 03: Relação dos artigos oriundos da busca no SCIELO a partir dos termos *Avaliação em larga escala*

Data	Autores	Revista	Sumula do conteúdo e endereço eletrônico
Dez. 2002	Alicia Bonamino; Carla Coscarelli; Creso Franco	Educação e Sociedade vol. 23, nº 81	Apresenta concepções de letramento que servem de base para a construção das provas de duas avaliações em larga escala. Apresentam também um panorama geral do SAEB e do PISA e das habilidades de leitura avaliadas em cada um deles. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100006&lang=pt
Jan./ Abr. 2005	Tufi Machado Soares	Pesquisa Operacional, vol. 25, nº 1	Reflexão sobre a utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-74382005000100006&lang=pt

Na pesquisa com a expressão *Avaliação em larga escala* foram mostradas 17 artigos. Em 15 artigos, portanto 88,2%, tratava-se de pesquisas que avaliam produtos tóxicos na área da agricultura, pesquisa na área veterinária e na área da saúde fazendo acompanhamento na evolução de doenças.

Os autores Alicia Bonamino, Carla Coscarelli e Creso Franco em 2002 apresentam concepções de letramento que servem de base para a elaboração das provas do SAEB e do PISA. Fazem comparação dessas habilidades buscando evidenciar a noção de letramento entre os sistemas de avaliação. Outro artigo é escrito por Tufi Machado Soares, em 2005, sobre Teoria da Resposta ao Item que se utiliza para a produção de índices de proficiências dos alunos que responderam a avaliação em larga escala.

Resultados do Banco de Teses CAPES

A pesquisa foi realizada através dos termos de busca já explicitados acima, com expressões exatas e o nível sendo de doutorado.

Quadro 04: Relação dos artigos oriundos da busca no CAPES a partir dos termos *avaliação da educação básica*

Data / Área	Autor	Universidade	Título e endereço eletrônico
31/08/2000 Educação	Alicia Maria Catalano de Bonamino	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Referências, Agentes e Arranjos Institucionais e Instrumentais http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20001531005012001P0
01/11/2004 Engenharia de produção	Maria Gorete Brotti	Universidade Federal de Santa Catarina	Modelo de avaliação do desempenho institucional sob os prismas dos critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância. http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2004241001010051P3
01/03/2005 Educação	Dirce Nei Teixeira de Freitas	Universidade de São Paulo	A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2005108733002010001P6
01/04/2006 Educação	Maria Tereza Gonzaga Alves	Universidade Federal de Minas Gerais	Efeito-Escola e fatores associados ao processo acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte-MG http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063032001010001P7
01/09/2006 Educação	Eleuza Maria Rodrigues Barboza	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	O efeito da composição de turmas no desempenho dos alunos da rede pública estadual de Minas Gerais http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006731005012001P0
01/05/2007 Educação	Regina Lucia Lourido dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071833005010003P1
01/10/2008 Educação	Renato Judice de Andrade	Universidade Federal de Minas Gerais	Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995-2003 http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081732001010001P7
01/09/2009 Demografia	Clarissa Guimaraes Rodrigues	Universidade Federal de Minas Gerais	A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005. http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091932001010034P2
01/09/2009 Ciências da informação	Janaína Ferreira Fialho	Universidade Federal de Minas Gerais	A cultura informacional e a formação do jovem pesquisador brasileiro http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092532001010028P2
01/09/2009 Economia	Sandro Sacchet de Carvalho	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Um estudo do impacto das políticas de não-retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009731005012008P4

Na pesquisa no Banco de Teses com a expressão avaliação da educação básica temos 10 teses conforme o quadro acima. Elas refletem os seguintes temas: A pesquisadora Alicia Bonamino (2000) dá grande contribuição ao tema, onde caracteriza a lógica intrínseca ao processo de institucionalização e ao perfil dos instrumentos contextuais e cognitivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sob as orientações dos contextos político e educacional dos anos 80 e 90 e as diferentes categorias de agentes responsáveis pela construção do sistema. Na tese de Maria Brotti (2004) pesquisa referente à avaliação do desempenho das instituições educacionais que deve se fundamentar em indicadores que caracterizem sua eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Os resultados demonstram a validade e a flexibilidade do Modelo de Avaliação do Desempenho Institucional como instrumento de gestão e de avaliação de instituições educacionais, visando à melhoria da qualidade. Dirce Freitas (2005) pesquisa a avaliação da educação básica no Brasil explicitando a dimensão normativa, pedagógica e educativa da regulação estatal pela via da avaliação, no período 1988-2002.

A pesquisadora Maria Alves (2006) analisa sobre o efeito-escola a partir dos dados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Seus primeiros resultados chamaram atenção pelo fato de mostrarem as enormes desigualdades educacionais no país. As políticas e práticas escolares podem contribuir para que a escola minimize, reproduza ou aumente as desigualdades de origem de seus alunos. Eleuza Barboza (2006) aborda a política de composição de turmas, estabelecida pelas escolas para os alunos que apresentam defasagem na idade adequada à série cursada a partir dos resultados dos sistemas de avaliação. O estudo de Regina dos Santos (2007) tem como objetivo básico a análise crítica de diferentes fontes documentais que tratam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) buscando questionamentos e proposições que contribuam para a construção de uma política de avaliação educacional alternativa, que se contraponha ao referido sistema, considerando suas limitações para retratar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Renato de Andrade (2008) pesquisa a qualidade e a equidade do sistema de educação básica brasileiro, a partir das informações obtidas ao longo de cinco ciclos do SAEB: 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003. Mostram a existência de escolas com efeito diferenciado e que detêm informações sobre a gestão pedagógica de seus recursos humanos e físicos que, se usados em um número maior de escolas, podem melhorar o sistema brasileiro de educação básica; mostram, também, que a rede pública e a rede privada atendem a um alunado completamente distinto, mas a rede privada ainda se mostra melhor que a pública,

tanto na qualidade quanto na equidade. Clarissa Rodrigues (2009) constata a ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental e trouxe novos desafios para o sistema educacional brasileiro como a baixa qualidade da educação. O estudo de Janaína Fialho (2009) contempla a análise do processo de formação de pesquisadores no ensino médio por meio da prática da pesquisa científica, buscando verificar a sustentabilidade do Modelo ISP no universo acadêmico. Sandro Carvalho (2009) realiza estudo sobre a avaliação das políticas de não retenção no desempenho acadêmico dos alunos no ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras usando dados do Censo Escolar do INEP de 2001 e 2005, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2001 e da Prova Brasil de 2005.

A busca pelos termos *gestão da escola privada* no banco de teses CAPES não teve nenhum resultado.

Quadro 05: Relação de seis artigos oriundos da busca no CAPES a partir dos termos *avaliação em larga escala*

Data / Área	Autor	Universidade	Título e endereço eletrônico
01/06/2002 Educação	Silza Maria Pasello Valente	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200238933004110040P5
01/02/2008 Educação	João Batista Zanardini	Universidade Federal de Santa Catarina	Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007). http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008941001010015P7
01/06/2008 Educação	Vandre Gomes da Silva.	Universidade de São Paulo	Por um sentido público da qualidade na educação. http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082133002010001P6

A pesquisa no Banco de Teses resultou em seis teses a partir da expressão *avaliação em larga escala*. Duas teses não estão descritas no quadro, porque apresentam as pesquisas sobre a genética e biologia molecular, fugindo do tema de minha pesquisa. Outra tese da Dirce Nei é repetição do quadro 4 que pesquisa sobre a avaliação da educação básica.

A tese de Silza Valente (2002) afirma que o neoliberalismo e o Banco Mundial estão sucedendo reformas educacionais em inúmeros países, entre eles o Brasil. A Reforma Educacional Brasileira está sintonizada com as transformações político-econômicas ocorridas, principalmente, a partir dos anos setenta e caracteriza-se como global, visto que altera profundamente a lógica do Sistema Educacional. O foco do estudo consistiu em compreender

como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Avaliações em Larga Escala estão sendo apreendidos pelos professores e Equipes Pedagógicas da Educação Básica. A tese de João Zanardini (2008) analisa que a temática da avaliação educacional ganhou relevância e os instrumentos avaliativos servindo como pilares da gestão da Educação Básica calcada na lógica da eficiência gerencial e da busca de escores que atestassem, quantitativamente, a qualidade da educação pública oferecida. Vandrê Silva (2008) em sua tese se assenta na definição de qualidade nos resultados obtidos pelos alunos, em termos de seu rendimento cognitivo, em avaliações em larga escala e à utilidade dos resultados na esfera social. A tese de Lina Oliveira (2008) analisa que as avaliações de proficiência em larga escala vêm exercendo um papel relevante no contexto educacional contemporâneo, servindo para fornecer subsídios mais sólidos ao aperfeiçoamento das políticas educacionais que vêm sendo implementadas.

A escolha pelo levantamento das pesquisas realizadas nos bancos de dados CAPES e SCIELO foi intencional visando sua importância no cenário das pesquisas em educação, dando visibilidade à produção científica realizada. A CAPES objetiva, através de seu banco de teses, facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, fazendo parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC (BANCO... 2010). A SCIELO visa a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. O Modelo SCIELO é o produto da cooperação entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos. Também conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (SCIELO... 2010).

Observo que as pesquisas realizadas e publicadas nesses bancos de dados no âmbito da *avaliação da educação básica* enfocam majoritariamente políticas públicas de avaliação como, por exemplo, o SAEB, as diretrizes curriculares nacionais e as ações normativas federais, e também enfatizam as avaliações direcionadas aos alunos e que acabam determinando sua vida escolar em termos de permanência e formação. Outro meio de pesquisa consiste na exploração da temática da qualidade em educação. Há pesquisas teóricas e empíricas, tais como etnográfica, estudo de caso e ainda análise de políticas educativas estrangeiras ou internacionais.

A pesquisa pela *gestão da escola privada* evidenciou uma escassez de trabalhos, com apenas duas pesquisas, sendo uma sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola e a outra sobre um Programa da Fiat com doação de kits com material paradidático.

Quanto à *avaliação em larga escala*, os trabalhos encontrados estão em número pequeno com reflexões sobre o SAEB, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a teoria da resposta ao item, os parâmetros curriculares nacionais, avaliação da educação básica no Brasil de 1990 a 2007 e o sentido público da qualidade na educação.

A partir da pesquisa nesses bancos de dados verifiquei que a escola privada com relação à avaliação em larga escala e também sua gestão é alvo de poucas pesquisas, embora as escolas privadas desempenhem um importante papel na educação brasileira. Isso talvez tenha sua origem na dificuldade de acesso aos dados fornecidos pelas próprias escolas privadas, o que ocorreu nesta pesquisa e ao pouco ou nenhum incentivo e espaço dado aos pesquisadores *in loco* das escolas privadas, o que também vivenciei.

Resultados análise da Revista de Educação Católica

Apresento, a seguir, uma análise da Revista de Educação Católica, publicação da Associação das Escolas Católicas - AEC, atualmente Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC, com vistas à produção referente ao tema de gestão e avaliação em larga escala na educação básica. Escolhi essa revista, porque ela tem uma grande circulação na educação e especialmente nas escolas privadas. Ademais, em minha vida profissional tive a oportunidade de trabalhar com estas escolas e essa entidade, o que me ajudou a construir a importância dada ao tema, podendo assim dar uma ideia sobre a importância dada ao tema por essa revista, através da frequência com que aparece e com que enfoque. Objetivo com esta análise fazer um mapeamento do que se publicou sobre o tema nesta década, de 2000 a 2009, considerando os números 114 a 151 da Revista de Educação Católica.

A Revista de Educação Católica teve início com seu primeiro número em 1971. Desde a sua origem, a Revista tem proposta de ser monotemática com o propósito de oferecer diversidade de enfoque sobre o mesmo tema. Com a passagem da AEC/BR em 2007 surgiu a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC, nasceu da incorporação de três associações que são as seguintes: Associação de Educação Católica do Brasil – AEC/BR, Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC e Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil – ANAMEC, a qual deu continuidade ao projeto

da Revista em 2008, sendo que a partir de 2009 a Revista passou de quatro a duas edições anuais.

Com a mudança institucional a Revista de Educação Católica continuou com o mesmo nome, o mesmo ISSN- 0104-0537 – CDU 37 (05) e continuando monotemática.

A dimensão da Revista teve uma pequena alteração, quando era da AEC o tamanho era de 15cm x 22cm e a capa colorida, sempre com imagem fazendo referência ao tema, e, quando passou para ANEC, o tamanho ampliou para 16cm x 23cm. E a capa também colorida, mas lisa, sem imagens, evidenciando o tema no centro da mesma.

No corpo da Revista a impressão é preto e branco e ao longo do tempo foi mudando a diagramação, mas seguindo as mesmas seções com a seguinte ordem: Sumário, editorial, artigos, relato de experiência, resenha e sinopse de filme. Cada revista gira em torno de 100 páginas em cada número e a tiragem é de 2.000 exemplares.

A partir de 2008 o enfoque dos artigos se dirige também ao Ensino Superior. Vejo que é pela necessidade de atender os públicos que a ANEC lançou uma revista com o título Informativa Educacional a partir de 2009. A proposta é divulgar por meio da revista aquilo que tem grande valor para as associadas.

Lendo os temas das revistas desde a sua origem, nos primeiros 30 anos da revista constatei que o assunto administração escolar consta em 16 artigos, os quais retratam a organização escolar e a gestão democrática. Voltados para a reflexão da avaliação do ensino/aprendizagem encontrei 30 artigos. Outra temática de grande destaque é o planejamento como instrumento do processo educacional no espaço da escola, com 41 artigos, assim como vários outros temas educacionais como currículo, didática, disciplina, formação humanista, reflexão sobre a prática, dentre outros.

Observo que o tema da Gestão da Educação¹³ e seus processos tiveram maior enfoque nos números publicados no ano 2000.

Apresento os tipos de trabalho, as seções e as respectivas quantidades no período de 2000 a 2009. A Revista tem grande ênfase em artigos, com diversos autores que muito contribuem com os artigos da Revista ao longo do tempo são os seguintes que mais escreveram: Leandro Rossa, Danilo Gandin, Celso dos Santos Vasconcellos, Pe. Marcos Sandrini, Carlos Henrique Carrilho Cruz e Pedro Demo, etc. Uma pequena porcentagem de sinopse de filme que começa em 2003 e se mantém até 2008, que possivelmente poderá ser

¹³ Inclusive esta nomenclatura de Gestão da Educação começa a aparecer nos anos 90; anteriormente se falava em administração escolar.

usado no ambiente escolar tanto para a formação continuada dos professores como o uso no processo de ensino com os alunos.

Nossas Raízes é um projeto que teve espaço na Revista a partir de 2004 até 2008. Nasceu dentro da ideia de defender a pluralidade e a diferença, respeitando a vida e cultivando a alegria, assim estar multiplicando um valor universal, contendo temas de diversidades étnicas como: povos indígenas no Brasil, negritude, escolas indígenas, povos do passado, povos do futuro, uma experiência de alfabetização com um povo de pouco contato.

O relato de experiência é um componente tradicional da Revista, escrito por diferentes atores da educação que estão atuando junto às escolas em função de liderança.

O Quadro 06 foi construído a partir da análise dos resumos dos artigos, para tanto criei categorias, no sentido de dar conta das diferentes temáticas abordadas nos artigos. A seguir apresento os resultados do mapeamento. Busco identificar com isso o que foi apresentado para os leitores da Revista, ou seja, para as instituições de educação católica nesse período.

Quadro 06: Categorização dos trabalhos publicados na Revista de Educação Católica no período de 2000 a 2009

Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total dos trabalhos
1-Ensino-Aprendizagem	10	4	6	10	1	3	4	2	3	8	51
2- Atuação Pedagógica	5	5	9	4	7	6	3	4	2	5	50
3- Formação de Professores	7	7		2	5	3	4	8	2	5	43
4- Currículo	2	2	2	7	4	4	5	6	1	2	35
5- Escola de Educação Básica	4	3	1	2	1	1	3	5			20
6-Avaliação Ensino-Aprendizagem		1	1		1	2		2	5	4	16
7-Avaliação Institucional		1						2	1	12	16
8- Gestão Escolar		3		1	1	1	1	3	2		12
9- Planejamento Participativo			2	5	1						8
10- Didática do Ensino	2	1	1		2	1					7
11- Pesquisa-Ação	1		1		1	1					4
Soma por ano	31	27	23	31	24	22	20	32	16	36	262

Com relação aos dados constantes no Quadro 06, descrevo a seguir, os temas de cada categoria:

1ª categoria com o tema Ensino-Aprendizagem

Ensinar e aprender é tema que mais aparece através de 51 artigos. Apresentam a reflexão sobre o cotidiano do aprender e do ensinar; Paulo Freire se faz bastante presente lembrando que ensinar é uma especificidade humana; o lúdico como expressão da vida; temas como ecologia sustentável, relações humanas, virtudes e a construção ética do ser.

2ª categoria: Atuação Pedagógica

À atuação pedagógica no espaço educativo é dada grande importância, pois são 50 artigos ao longo dos 10 anos analisados. Nessa categoria são refletidos: o projeto pedagógico e o cotidiano escolar; a construção do espaço pedagógico através dos temas da mística e ética, crise de valores, relações políticas, voluntariado, educação libertadora, conselho de classe e cultura de paz.

3ª categoria: Formação de Professores

Faz-se presente com 43 artigos que tratam do tema enfocando o processo de construção da identidade e profissionalização dos professores, as mudanças no contexto sócio-técnico a partir das mídias, questão de poder e autoridade no cotidiano escolar, mística e missão, assim como a formação interdisciplinar.

4ª categoria: Currículo

A categoria currículo é bastante lembrada com 35 artigos. A maior preocupação centra-se na construção do currículo como processo diante da fragmentação do conhecimento, a crise de modelos, relações afetivas, complexidade e conhecimento em redes, convivências, lazer e tempos livres.

5ª categoria: Escola de Educação Básica

Através de 20 artigos reflete as crises institucionais, educação inclusiva no espaço escolar, estrutura física como currículo invisível porque os espaços expressam ideias, escola que reproduz a sociedade, escola como empresa através de redes educacionais, divulgando a ideia que o crescimento passa pela educação. Espaço também é tratado não materialmente,

mas também através das novas tecnologias adequadas às escolas. Adequação das escolas diante dos desafios das tecnologias e o espaço da internet na pesquisa.

6ª categoria: Avaliação Ensino-Aprendizagem

Constam 16 artigos sobre os tópicos: avaliação do aprendizado no cotidiano para a cidadania, avaliação formativa, a relação de poder na escola. É sinalizado que é dada mais ênfase na avaliação do que na aprendizagem, quando a avaliação deveria ser um instrumento para contribuir na aprendizagem.

7ª categoria: Avaliação Institucional

Um total de 16 artigos apresentam reflexões sobre princípios e ações, caráter político, exercício do poder das avaliações, constatação de que só há devolução dos resultados sem desencadear nenhuma ação e que avaliação qualifica a educação; afirmam no último ano que é uma ferramenta inovadora de gestão para o trabalho em rede e contributo para o modelo da própria gestão.

8ª categoria: Gestão Escolar

O tema da gestão escolar foi refletido no decorrer dos anos através de 12 artigos. Retrata-se uma gestão educacional participativa, democrática, comprometida com a proposta pedagógica e a complexidade da organização diante de múltiplos olhares na condução do processo educacional. Entre os artigos surge o artigo orientando: Orientação de substituir a pedagogia das certezas por uma pedagogia da pergunta.

9ª categoria: Planejamento Participativo

Reflete através de oito artigos que o planejamento representa uma construção em conjunto a partir do diálogo e da ética. Todos os envolvidos no espaço da escola são criadores do ideal da educação. A desconstrução faz parte para ter o poder de ser criador e, portanto, a desconstrução faz parte do processo de planejamento.

10ª categoria: Didática do Ensino

Sete artigos enfocam a relação trabalho-educação, no decorrer da docência, aperfeiçoamento metodológico na melhor aprendizagem dos alunos e a busca de compreensões através de perguntas.

11ª categoria: Pesquisa-Ação

A Pesquisa-Ação é apontada como sendo muito importante, mas somente quatro artigos trabalham o tema. Na escola é compreendido como espaço privilegiado para produzir saberes sobre seus trabalhos, construção e desconstrução do conhecimento e especialmente para alimentar a própria prática pedagógica.

Além dessas categorias poderiam ser criadas outras categorias, com os temas Ética, Comunicação, Ensino Religioso, festas religiosas, trinta anos refletindo a educação, A escola à procura de clientes, vende-se educação.

Analisando a produção da Revista de Educação Católica percebi a ausência de temas como planejamento estratégico, gestão das pessoas, formação continuada de gestores, material didático através de apostilas, gestão financeira, gestão de compras e estoques, problemática da manutenção das estruturas física dos prédios escolares, importância de indicadores econômicos e acadêmicos da educação e outros relacionados à gestão. Observo que a preocupação com o tema da Gestão da Educação e seus processos teve maior enfoque a partir de 2007.

Tendo em vista o meu objeto de estudos: gestão da educação e avaliação em larga escala, pode-se problematizar – sendo uma revista com quatro números anuais e circulação nas escolas – por que não traz mais sistematicamente reflexões pertinentes às escolas privadas, especialmente pelo fato de ser um apoio para quem está na prática. Grande enfoque é dado ao pedagógico, embora as escolas venham se submetendo à Avaliação em larga escala, desenvolvida desde 1995, através do SAEB. Outro espaço do qual os alunos das escolas participam é o ENEM e este é um tema que não foi debatido na Revista.

Pode-se levantar a hipótese de que essa revista se manteve alheia a certos conteúdos que eram vivenciados pelas escolas, dentre eles as avaliações em larga escala. Entretanto, a ausência deste tema pode ter dado espaço para assessorias e consultorias, as quais ganharam forças dentro das escolas.

No ano em que ocorreu a fusão das instituições nasceu a Informativa - Revista ANEC, com dois números anuais em 2008, mais 5 números em 2009 e 4 números em 2010. Apresentam os seguintes seções: Expediente, Acontece na ANEC, Jurídico, Artigo, Educação Superior, Educação Básica, Obras Sociais e Considerações Finais. É feita com papel revista e toda colorida, com imagens e textos jornalísticos. Tamanho 21 x 27cm, com aproximadamente 80 páginas em cada número. Em 2010, a revista passou a ser chamada: Revista ANEC - Informativa educacional.

É um espaço para as associadas apresentarem o que desenvolvem. Analiso que é um excelente espaço para as associadas fazerem marketing do que desenvolvem nas obras.

A finalidade da revista é informar sobre o cotidiano educacional e as inúmeras atividades desenvolvidas em benefício da sociedade brasileira. Proporcionar uma comunicação mais eficiente e completa entre as associadas com objetivo de ampliar sua visibilidade na sociedade. Proposta de uma revista bimestral, substituindo cartas circulares e boletim informativo.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ENSINO PRIVADO NO RIO GRANDE DO SUL

Este capítulo é constituído de dois eixos sustentadores, descrevendo organizações que elaboram avaliações em larga escala para escolas privadas e estabelecendo um panorama sobre as escolas privadas no Rio Grande do Sul e quais seus desafios atuais, na visão das escolas pesquisadas.

Descrevo as organizações primeiramente a partir das informações que constam nos sites de cada uma, com relação à natureza jurídica, histórico, objetivos e outros dados importantes. Relato minhas impressões sobre a realidade das instituições com as quais tive contato e constato que foi de grande importância contactar essas organizações, tendo visitado algumas e tendo entrevistado os responsáveis pelo projeto de avaliação a serem aplicados em outras. Na minha descrição, aproveito informações obtidas a partir das entrevistas.

As empresas que proporcionam avaliação em larga escala, de maneira geral, contam com poucos colaboradores, altamente capacitados e complexos programas computacionais para reunir as informações com maior agilidade possível. As provas ou testes utilizam questões calibradas, isto é, testadas e aprovadas. As agências relatam objetivar colaborar com a política da avaliação em larga escala em nosso país.

2.1 ORGANIZAÇÕES QUE PROMOVEM AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

CESGRANRIO

A Fundação Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio - CESGRANRIO - é uma instituição de direito privado, com finalidades educacionais, culturais, assistenciais e de saúde, sem fins lucrativos. Foi criada em 12 de outubro de 1971, por 12 universidades, com o objetivo de realizar o vestibular na crise dos excedentes. O presidente da Fundação CESGRANRIO que vem desde o início é o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, era da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e acabou tendo uma influência grande no Ministério de Educação através da Secretaria de Educação Superior. Hoje, a Fundação CESGRANRIO é reconhecida pelo trabalho que vem desenvolvendo em nível federal, estadual e municipal.

Entrevistei a coordenadora da área da avaliação da Fundação - Prof^a Dr^a Nilma Fontanive - em 30 de maio de 2010, para conhecer como funciona a Fundação no aspecto da avaliação em larga escala. Sua formação é na área da educação, tendo trabalhado em todos os níveis de ensino, iniciando como professora de alfabetização e tendo sido professora na Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1974 até 1994. Fez mestrado na década de 70 na área de métodos e técnicas e doutorado (2009) com o tema da formação de professores, ambos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Segunda a Prof.^a Nilma, a CESGRANRIO nasceu com o objetivo de realizar o vestibular para um grupo de universidades, tendo sido na época de 90 que ela e o Prof. Ruben Klein iniciaram a avaliação em larga escala no Brasil. Ela descreve da seguinte forma a avaliação em larga escala:

Na verdade a avaliação em larga escala está muito mais voltada pra avaliar sistema escolar do que propriamente aluno, embora o aluno faça parte do sistema, então você vê no início os processos de avaliação em larga escala eram muito mais com característica diagnóstica do sistema como anda a educação que o poder público está fornecendo a uma população (FONTANIVE, 2010).

O Prof. Ruben Klein é um matemático de expressão, que introduziu a teoria de resposta ao item (TRI) no Brasil. Prof. Sérgio Costa Ribeiro, já falecido, foi o maior especialista em fluxo escolar, ajudou a corrigir a pirâmide educacional brasileira e deu início ao grupo de pesquisa de avaliação em larga escala na CESGRANRIO em 1994. Os três professores começaram na década de 80 a pesquisar sobre avaliação do vestibular e como as escolas se portavam, especialmente as particulares.

Desde o começo iniciaram a formar um banco de itens calibrados com a teoria de resposta ao item para serem usados nos testes. Da mesma forma, a Fundação cumpre a tarefa de elaborar e acrescentar questionários para levantamentos socioeconômico-culturais a serem respondidos pelos mesmos candidatos, bem como a análise dessas informações. Também na época trabalhavam juntos com a Fundação Carlos Chagas. Prof^a Nilma relata como aconteceu o convite do ministro da educação:

Paulo Renato chamou a CESGRANRIO e a Fundação Carlos Chagas para aplicar o primeiro SAEB já no modelo da TRI em 1995, com todas as dificuldades existentes, por exemplo, os itens não são todos divulgados o que é uma escala de proficiência, eu desenvolvi vários instrumentos pra explicar isso um pouco para os grandes públicos até para os pais (FONTANIVE, 2010).

A CESGRANRIO participa de licitações públicas e a pouco tempo outras empresas se instalaram no mercado com o que começou a ter concorrência. Em 1998, o governo iniciou com o ENEM e a Fundação começou ajudando, agora não mais avaliando o sistema, mas os alunos. Além das avaliações do MEC, a Fundação realiza avaliações para as redes estaduais e a rede das escolas da Bradesco.

Entre as avaliações nacionais em larga escala, a instituição já organizou o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o Exame Nacional do ensino Médio - ENEM, o Exame Nacional de Cursos - Provão, a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar / Prova Brasil, o Exame Nacional de Desempenho do Estudante - ENADE e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. (CESGRANRIO, 2009). Através de um moderno e sempre atualizado Centro de Processamento de Dados, onde se inserem as mais rápidas e avançadas leitoras óticas do país, a Fundação CESGRANRIO pode divulgar os resultados dos trabalhos em pouco espaço de tempo.

A Fundação investe em aperfeiçoamento e formação, promove cursos e congressos e edita a Revista Ensaio, com uma linha editorial voltada para avaliação e políticas públicas.

Fundação Carlos Chagas

A Fundação Carlos Chagas – FCC- é uma instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida nos âmbitos federal, estadual e municipal. Localizada em São Paulo, sua criação ocorreu em 1964, e atua desde 1971 na área de pesquisas educacionais.

Tem participação de avaliações em larga escala como o ENADE, SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Edita três publicações, nas quais também são socializados os resultados das pesquisas que a Fundação Carlos Chagas coordena. Cadernos de Pesquisa que nasceu em 1971 com publicações quadrimestrais para divulgar produções acadêmicas na área da educação; a segunda publicação é a Revista Estudos em Avaliação Educacional, foi criada em 1990 sucedendo Educação e Seleção (1980-1989), periodicidade é semestral e tem objetivo de publicar pesquisas sobre avaliação educacional; e a Coleção Textos FCC, que foi criada em 1989, sob a coordenação do Departamento de Pesquisas Educacionais, atende com singularidade a expectativa de ter em mãos, para consulta, monografias de temas tratados dentre os inúmeros projetos de pesquisa realizados pelo corpo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2009).

Conta com uma gráfica especializada destinada para a impressão de materiais relativos aos processos seletivos e provas. Além do departamento de pesquisa, hoje o grande foco de atuação é na realização de concursos.

AVALIA – Assessoria Educacional

AVALIA Assessoria Educacional, foi formada em 2005 como um segmento da Editora Moderna, é constituída como pessoa jurídica, prestadora de serviços e está localizada em São Paulo. Segundo a revista Avalia em ação, 60% dos contratantes são públicos, 30% da área privada e 10% vinculados ao terceiro setor (AVALIA em Ação, 2008).

Em 20 de outubro de 2009, em São Paulo, entrevistei a Profª Maria Zélia Dias Miceli que é a responsável pelo Avalia Assessoria Educacional, é uma empresa que pertence a uma fundação espanhola (Fundação Santiliana) e sua matriz é na Espanha. Conforme relata Maria Zélia sobre Avalia:

Sua missão é contribuir de diferentes maneiras para a melhoria da qualidade da educação nos países onde ela está instalada, aqui no Brasil entre outras atividades a Fundação Santiliana tem a Empresa Avalia Assessoria Educacional cuja meta, missão é desenvolver projetos especialmente voltados para a escola brasileira e que tenham como resultado final contribuir para a melhoria da qualidade, contribuir para que as escolas brasileiras elevem o nível de aprendizado dos alunos e atinjam a excelência. Avalia vem se espelhando em outras empresas de avaliações internacionais e desenvolveu um projeto de avaliação de desempenho de alunos. No início de suas atividades focou e ainda foca particularmente as escolas particulares, embora também participe de licitações avaliando redes municipais e estaduais de ensino. Já avaliamos escolas particulares em todos os estados brasileiros, alguns estados com maior concentração de escolas. (MICELI, 2009).

A avaliação que AVALIA oferta se espelha no projeto internacional PISA, foca principalmente na compreensão leitora e o raciocínio lógico. As avaliações são aplicadas nas séries finais em cada nível: no Ensino Fundamental I é o 5º ano, no Ensino Fundamental II é o 9º ano e no Ensino Médio é o 3º ano. Estão pautadas na escala do SAEB que permite que sejam comparadas as demais escolas do país.

Profª Maria Zélia relata o processo que ocorre uma vez que a escola optou em realizar a avaliação:

A equipe da escola recebe um treinamento para aplicação da avaliação, as avaliações são acompanhadas de manuais de instruções, como o diretor deve preparar a escola, como o coordenador daquela avaliação vai acompanhar o projeto e quais os passos que ele deve dar, um manual do professor aplicador, modelo de cartas aos diferentes públicos da escola, porque todos os públicos devem ser comunicados dessa avaliação, os professores da escola, os alunos e os pais. As avaliações chegam através do correio, são devolvidas através dele e depois de um período mais ou menos de 60 dias úteis a escola recebe aquilo que nós chamamos de devolutiva que é o momento que a escola recebe o relatório de desempenho dos

alunos, os relatórios de contextualização, um DVD e mais alguns outros materiais para auxiliar o gestor na utilização dos resultados da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino da sua escola. Não tem sentido avaliação ou aquela avaliação que não entrega para a escola um relatório, onde o gestor possa verificar aluno por aluno, em que nível ele está. Falei em nível porque a nossa avaliação está pautada em um documento chamado Marco Teórico, nele estão as matrizes que vão ser cobradas tanto em língua portuguesa como em matemática. Um aluno da escola particular vai ter que responder à sociedade, pois os pais colocam seus filhos lá para que eles recebam um ensino de qualidade. (MICELI, 2009).

Na entrevista ficou claro que a grande preocupação do AVALIA é dar o maior número de indicadores ao diretor, desde os resultados dos alunos e como aprendem, o que os professores pensam, como as coordenações agem e tomar consciência da repercussão do trabalho do próprio gestor. É um relatório fundamentado numa teoria e isento de emoções que auxilia ao gestor, coordenações e professores na busca de melhorias de que aquela escola necessita. Maria Zélia salienta que o “relatório da avaliação passa a ser um norte para a gestão da escola”. Há escolas que organizam vários projetos em função do resultado da avaliação, inclusive ela acompanhou escola no Rio Grande do Sul. Há trabalho por um quinquênio a fazer depois de uma avaliação, no sentido de fazer ajustes e qualificar a proposta.

A equipe técnica do AVALIA é de várias áreas para atender a análise dos resultados como: doutores em avaliação, doutores em matemática, doutores em língua portuguesa, doutores em psicologia e doutores em neurociência. Fazem os relatórios e entregam para as direções para desenvolverem planos de ações em busca de melhorias.

Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional - INADE¹⁴

É um programa que foi criado e implementado em 1999 e nasceu dentro de uma rede de ensino privado do Brasil. Partiu da experiência de aplicação na própria rede e de instituições privadas de ensino em todo o Brasil. Tem se consolidado como uma ferramenta muito útil para os gestores educacionais na busca de altos níveis de aprendizagem dos alunos.

O Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional –INADE- teve mudança de proprietário, de nome e novos endereços. Seus endereços são em Belo Horizonte, Brasília e São Paulo (INADE, 2009).

Hoje o INADE fez parcerias com outras instituições e surgiram novas denominações como Programa de Avaliação Educacional da Rede Pitágoras - PAERP, Programa de Avaliação da Rede Católica de Educação - PROARCE e Sistema Marista de Avaliação - SIMA. Todas estas denominações usam a tecnologia, a fundamentação e a compreensão do

¹⁴ Pesquisa no site: <http://www.institutoinade.com.br/avaliacao/>

que é o Sistema de Avaliação em Larga Escala do INADE que comercializam o sistema especialmente para as escolas privadas do Brasil.

O INADE é uma ferramenta de avaliação em larga escala, de natureza sistêmica e diagnóstica das habilidades cognitivas e dos conhecimentos curriculares. Ele visa aferir até que ponto os alunos desenvolveram os saberes escolares para um efetivo resultado acadêmico em busca de níveis crescentes de excelência. Destina-se a avaliar o processo de ensino e aprendizagem da escola, convertendo-se no mais importante instrumento de gestão pedagógica. O Sistema auxilia em decisões políticas e gerenciais, por meio de resultados de desempenho dos alunos e monitoramento das práticas educativas implementadas nas escolas que fazem a avaliação. É um sistema independente do sistema de avaliação do governo (SAEB e ENEM), ao mesmo tempo em que possibilita a comparação com o mesmo.

INADE afirma que “Avalia a eficácia, pelos resultados da aprendizagem de seus alunos, e a eficiência da escola, pela relação entre os resultados de aprendizagem e os seus recursos e processos educativos” (INADE, 2010).

A metodologia usada pelo INADE são instrumentos para coleta de dados: testes e questionários. Testes são de múltipla escolha das disciplinas curriculares com duas opções: 1ª Língua Portuguesa e Matemática; 2ª Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História Ciências. Os itens de teste são construídos com base em descritores de desempenho que representam associações entre conteúdos curriculares e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Relacionar o desempenho dos alunos a temas relevantes para o aprimoramento da qualidade da educação trabalhada nos colégios de educação básica e indicar focos onde o desempenho está bom e onde não está e quais não estão sendo trabalhados e necessitam sê-lo. Os questionários são utilizados para levantar informações sobre características socioculturais da comunidade escolar, como os pais, alunos e professores, relativas às características da escola, como as atitudes dos envolvidos, ao processo pedagógico e ao clima organizacional. A seguir apresento um quadro com características comparativas com outros sistemas de avaliação para compreender melhor o sistema de avaliação do INADE.

Quadro 07: Características dos programas.

CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS	PISA	SAEB	ENEM	INADE
Função diagnóstica dos sistemas, para definir políticas e estratégias de gestão.	X	X		X
Função censitária do sistema.			X	X
Metodologias avançadas de computação, estatística e educação.	X	X	X	X
Preocupação com a preservação da série histórica.	X	X		X
Opera a partir de uma escala de proficiência.	X	X		X
Adoção da TRI – Teoria de Resposta ao Item.	X	X	X	X
Avalia competências e habilidades.	X	X	X	X
Avalia todas as disciplinas.			X	X
Relatórios específicos para diferentes níveis (gestão, professores, alunos).				X
Primeiro sistema para a educação privada, alinhado com as mais modernas tecnologias.				X
Opera a partir de uma matriz de referência.	X	X	X	X
Perfil sócio-econômico-cultural dos alunos e famílias.		X	X	X

Fonte: Quadro apresentado pelo INADE na reunião de diretores das escolas privadas em Porto Alegre no dia 27 de agosto de 2008.

O publico-alvo da Avaliação são os alunos da 4^a e 8^a séries do Ensino fundamental e 3^a série do Ensino Médio que respondem os testes e o questionário. São aplicados os questionários aos pais dos alunos avaliados, a todos os professores da escola, bem como à equipe diretiva.

O processamento dos dados resultantes dos testes para verificar o desempenho acadêmico é obtido através da utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI) que permite a obtenção das escalas de proficiências. Em Matemática e Língua Portuguesa usa as escalas do SAEB e as demais escalas são geradas pelo próprio INADE.

Avaliação apresenta o perfil do aluno, do professor, da equipe técnica, da direção e da escola. É um instrumento de gestão educacional que contribui no monitoramento pedagógico, por meio dele o professor recebe o retorno de seu próprio trabalho e tem a oportunidade de rever sua prática pedagógica, levando-o a refletir sobre sua prática, rever sua atuação, criar novas intervenções, replanejar e trocar com seus pares. Os relatórios são retirados do próprio sistema e são dirigidos à instituição, aos gestores das unidades educacionais avaliadas, aos professores e aos alunos.

CAED

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED – foi fundado em 1997 e seus projetos são administrados pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão (FADEPE), da Universidade Federal de Juiz de Fora, com recursos provenientes de contratos e convênios com prefeituras municipais, secretarias estaduais da educação, agências federais e instituições de ensino superior. Situa-se em Juiz de Fora, MG, com filiais em Belo Horizonte, Fortaleza e São Paulo (CAED, 2009).

No Rio Grande do Sul proporcionando avaliação em larga escala, através do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS para a rede estadual de ensino e extensivo às redes municipais, como também às escolas privadas. Em 2007 foram avaliados os alunos da 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos e 3ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de 9 anos e 1ª série do Ensino Médio. Foram realizadas provas de Língua Portuguesa e Matemática a todos os alunos e questionários aos alunos, professores e diretores com propósitos distintos de cada público alvo do questionário. As pessoas responsáveis também responderam um questionário relatando as condições físicas e de infraestrutura das escolas. Todos os resultados das provas e questionários foram digitalizados através de leitura ótica. A divulgação e o uso dos resultados em nível de escola, redes de ensino e SAERS, aconteceram da seguinte forma: Boletim desempenho, relatório de perfil de alunos, relatório de perfil dos professores e dos diretores, relatório das condições de infraestrutura das escolas e relatório das variáveis que interferem nos resultados dos desempenhos dos alunos.

2.2 ENSINO PRIVADO NO RIO GRANDE DO SUL

Nesse item, contextualizo a escola privada no Rio Grande do Sul dentro do sistema de ensino estadual e brasileiro, com relação a dados estatísticos de domínio público e teço algumas considerações históricas. A escola privada exerceu historicamente e exerce contemporaneamente grande influência na população, uma vez pela sua imagem de qualidade, solidez e continuidade e pela promessa de uma educação que leve o sujeito a pensar. Também permeia o cenário educacional, por parte de algumas escolas e redes, toda uma tradição ideológica e ligada ao tipo de formação que se quer para os filhos, o que influencia até hoje as gerações de pais e alunos. Isso inclui a formação de lideranças para darem continuidade aos padrões estabelecidos.

No Brasil, temos uma heterogeneidade de escolas e a Constituição de 1988 nos artigos 209 a 211 estabelece que as escolas de educação básica podem ser privadas e públicas. As escolas públicas são organizadas em sistemas de ensino municipal, estadual e federal. Os sistemas de ensino devem se articular em regime de colaboração para garantir a universalização do ensino.

A educação escolar no Brasil nasceu pela iniciativa privada “em 1533 os Franciscanos fundaram na Bahia o primeiro estabelecimento escolar” (ALVES, 2009). Não temos como falar de educação privada sem mencionarmos educação confessional.

Conforme fontes do MEC/INEP (2008), o Brasil conta com 199.761 estabelecimentos de ensino de Educação Básica. São divididos nos seguintes sistemas de ensino: pertencentes ao sistema federal apenas 0,13%; ao sistema estadual de ensino, 16,41%; a maioria fazendo parte do sistema municipal de ensino com 65,87%, sendo que 17,59% são estabelecimentos da rede privada.

Mais da metade dos estabelecimentos de ensino nacional, somando 56,72% do total dos estabelecimentos, possuem até cinco salas de aulas. Isso significa que a maioria dos estabelecimentos é de porte pequeno e com pouca infra-estrutura para oferecer uma educação eficaz. Somente 3% dos estabelecimentos de ensino do Brasil possuem mais de 20 salas de aulas. A média é de 6,5 salas de aula por estabelecimento no Brasil.

No Rio Grande do Sul temos 5% dos estabelecimentos de ensino que somam 10.012 escolas de Educação Básica. E destas, 0,2% são federais, 26,9% são estaduais, 53,1% são municipais e 19,8% são particulares. E a média geral dos estabelecimentos de ensino no Rio Grande do Sul é de 7,7 salas de aula por escola. Quase a metade dos estabelecimentos, 47,1%, possuem até cinco salas de aula por estabelecimento e somente 4,4% possuem mais de 20 salas por estabelecimento.

Na rede privada do Estado temos 76,8% dos estabelecimentos com a oferta da educação infantil, 23,3% oferecendo Ensino Fundamental, somente 17,3% ofertando o Ensino Médio e 9,7% são estabelecimentos que ofertam educação especial e/ou de jovens e adultos.

Conforme o censo escolar de 2008, estamos com 2.557.665 matrículas no Estado divididos nos seguintes níveis: 9,7% da Educação Infantil, 62,6% do Ensino Fundamental, 16,9% do Ensino Médio e 10,8% educação especial e/ou de jovens e adultos.

Somente 13% das matrículas pertencem à rede privada diante do público da educação básica no Rio Grande do Sul. Diante dos níveis de ensino que fazem parte da rede privada diante do todo no Estado são: 32,1% da educação infantil, 8,4% do Ensino Fundamental e

11,1% do Ensino Médio. Mais de um terço, 31,7% dos estabelecimentos particulares do Rio Grande do Sul, pertencem à 1ª CRE.

A Fundação de Economia e Estatística - FEE, em estimativas para o Estado do Rio Grande do Sul, em 2009, afirma que a Região Metropolitana de Porto Alegre contém 44,7% da população do Estado. É a região com maior concentração de pessoas por metro quadrado. Ainda em Porto Alegre 64% dos estabelecimentos de ensino são da iniciativa privada, com 630 escolas. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS, 2010).

Referente à população do Rio Grande do Sul na faixa etária entre 15 a 19 anos, apenas 5% estão matriculados na rede particular no Ensino Médio. O total de matrículas no Ensino Médio no RS é de 48,6% da população da faixa etária entre 15 a 19 anos.

Portanto, as escolas privadas no Rio Grande do Sul estão predominantemente situadas na Região metropolitana, atendendo a maior porcentagem na educação infantil.

Desde o início da história do Rio Grande do Sul, entre as escolas privadas prevalecem estabelecimentos de ensino dirigidos pelas redes confessionais.

Enquanto que no Brasil temos uma média de 35 alunos por estabelecimento de ensino, no Rio Grande do Sul estamos com uma média de 170 alunos por estabelecimento, tanto nas escolas públicas como as privadas.

A ocupação de salas de aula da Educação Básica no Rio Grande do Sul é de 94,1%, a rede das escolas privadas está com uma ocupação das salas de 90,9%, enquanto que nas escolas públicas a ocupação é de 95,1%.

No Estado para atender a demanda das matrículas estamos com 128.043 professores efetivos em salas de aula conforme o censo escolar de 2009. Temos uma média de 20 alunos por professor. Enquanto na rede privada temos 18,3% dos professores, isso significa que cada professor tem uma média de 14 alunos.

Relativo à taxa de aprovação no Ensino Médio, ela é de 68% nas escolas públicas e nas escolas privadas a média é de 92,9%. O índice baixo no Estado não é só resultante de reprovação, mas também de abandono dos estudos. Estão estreitamente ligados à reprovação e ao abandono da escola, à realidade socioeconômica em que se encontra a sociedade.

Historicamente, a trajetória do ensino privado no Rio Grande do Sul tem seu marco inicial com a chegada de imigrantes na primeira metade do século XIX, cuja característica cultural é de valorização da escola com características de comunitariedade. O Rio Grande do Sul é um dos estados que traz mais fortemente a influência da imigração em sua história do ensino. “A maior parte das escolas dos imigrantes alemães, poloneses e, em parte, dos

italianos, foram criadas comunitariamente e ao mesmo tempo vinculadas à coordenação das igrejas. Eram escolas comunitárias e confessionais” (KREUTZ, 2000, p. 164).

Numa segunda fase, o ensino privado gaúcho é cunhado pelas escolas confessionais (a partir da iniciativa de jesuítas e pastores luteranos) e escolas de marco liberal, sendo que o ensino confessional será o mais representativo no ensino privado até 1964 (DREHER, 2008). Referindo-se à educação brasileira e aplicável ao Rio Grande do Sul, explica Kreutz (2000, p. 159) que:

[...] além destas escolas comunitárias, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana, mantendo especificidades étnicas do país de origem da mantenedora. Os imigrantes também tiveram escolas étnicas particulares laicas, em área urbana, mas em menor número que as anteriores.

Importante é também citar as Escolas Normais Rurais, cuja criação foi favorecida pelo governo federal com a intenção de nacionalizar as escolas de estrangeiros e com intuito de diferenciação do ensino primário urbano e rural. Essas escolas “foram concebidas com importante papel neste processo de constituição da nacionalidade brasileira (WERLE, 2007, p. 191). No Rio Grande do Sul, em 1906, havia 1.118 escolas, sendo 72,54% escolas rurais e predominantemente privadas, fundadas por imigrantes e ordens religiosas:

Nas regiões sul e sudeste, a criação de escolas para o meio rural e de formação de professores fez parte dos projetos governamentais após um período de extenso êxodo rural para os centros urbanos, bem como de intensa colonização por parte dos imigrantes estrangeiros [...] A partir de 1940, foram criadas, no Rio Grande do Sul, por ordens e congregações de confessionalidade católica, as primeiras Escolas Normais Rurais [...] Já na década seguinte, 1950, outras Normais Rurais foram criadas por meio de iniciativas diversificadas. É quando o governo estadual criou as primeiras Normais Rurais públicas estaduais, já sob a égide da Lei Orgânica do Ensino Normal [...] É nesta década de 1950 que outras confessionalidades religiosas que não apenas a católica criaram Normais Rurais e outras iniciativas comunitárias também se envolveram com a proposta de formar professores para a zona rural (WERLE, 2010, p. 47).

Atualmente, no Rio Grande do Sul, segundo Dreher (2008, p. 102), “o ensino privado gaúcho apresenta quadro multicolor. Ao lado de instituições confessionais, encontramos instituições comunitárias, cooperativas de ensino, associações de pais e professores e empresas dedicadas ao ensino”.

2.2.1 As escolas participantes da pesquisa

Conhecer as escolas participantes da pesquisa, no sentido de identificar em grande parte suas características foi minha primeira preocupação ao elaborar o instrumento de pesquisa. Dessa forma, as primeiras doze perguntas do questionário visam obter dados das escolas, quanto a:

Sua data de fundação – questão 1;

Pertencimento a alguma rede e, se sim, qual a rede – questões 2 e 3;

Número de alunos e de turmas – questões 4 e 5;

Turnos de funcionamento da escola – questão 6;

Atividades complementares: se sim, quantos alunos participam – questões 7 e 8;

Número de professores e tempo de casa dos professores em média – questões 9 e 10;

Número de funcionários e tempo de casa dos funcionários em média – questões 11 e 12.

Apresento a seguir, os dados obtidos referentes às questões 1 a 12, para fins de caracterização das escolas participantes.

Ano de fundação das escolas participantes

A questão nº 1 referente à data de fundação da escola foi respondida por 67 escolas. As datas de fundação das escolas localizam-se num espaço de tempo de 1885 – a mais antiga – sendo que nesta década, duas escolas, uma em 2007 e a mais nova em 2010; agrupei-as em quatro intervalos de tempo para facilitar a compreensão, disponíveis na Tabela 01.

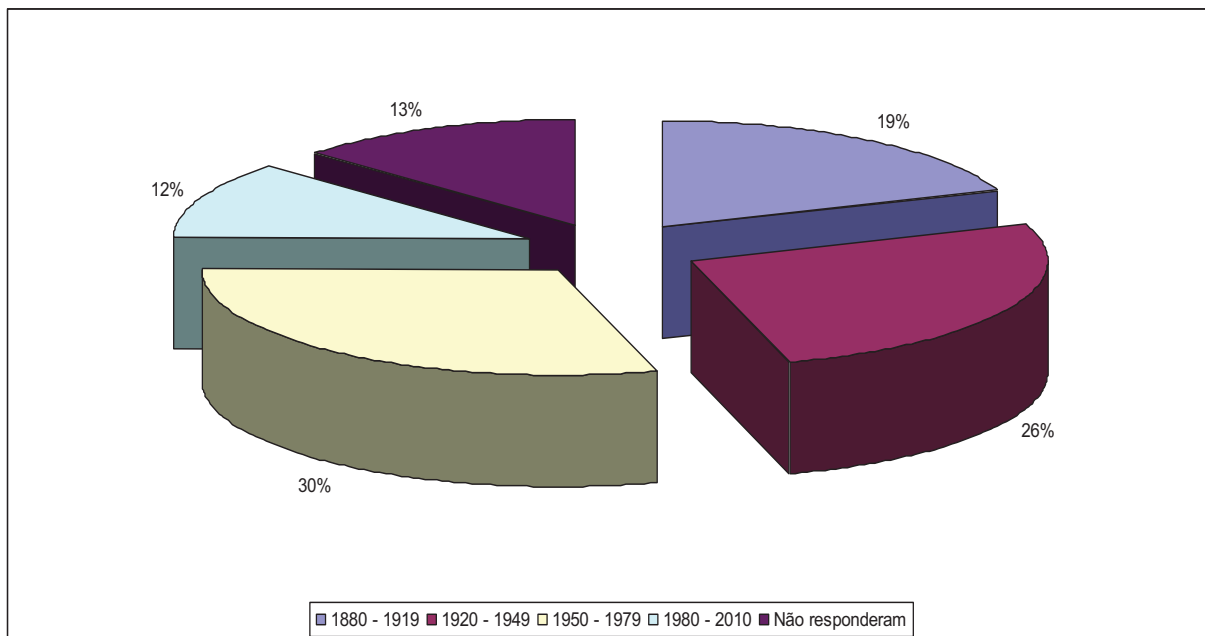
Quadro 08: Data de fundação das escolas.

Data de fundação	Número de estabelecimentos	Porcentagem
1885 - 1919	15	19%
1920 - 1949	20	26%
1950 - 1979	23	30%
1980 - 2010	09	12%
Não responderam	10	13%

Percebe-se que 19% das escolas respondentes foram fundadas dos anos 1885 a 1919. No segundo período, de 1920 a 1949, um grupo mais numeroso de escolas teve sua fundação, com 26%. O grupo que pertence ao intervalo de 1950 a 1979 é o maior, com 30% das escolas, e 12% das escolas pesquisadas foram fundadas a partir de 1980, sendo que uma em 2010. Um grupo de 13% não respondeu à questão, o que chama atenção.

Os dados constantes no Quadro 08 estão demonstrados no Gráfico 1.

Gráfico 01 – Porcentagem de escolas fundadas nos respectivos períodos de tempo

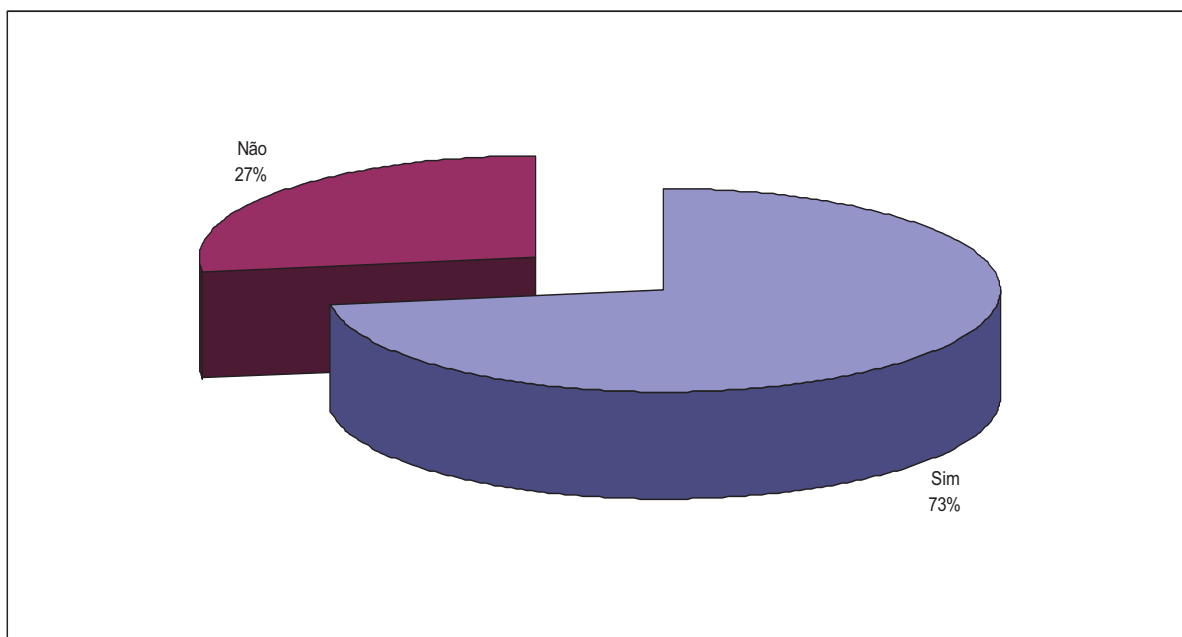


As escolas pesquisadas e seu pertencimento a redes de ensino

As escolas que responderam a esta questão 73% afirmam fazer parte de uma rede de ensino, enquanto que 27% das escolas são isoladas. O Gráfico 02¹⁵ apresenta esse resultado percentual.

¹⁵ Optei por apresentar alguns dados em tabelas, outros através de gráficos ou através de ambos, tabelas e gráficos, sempre procurando a melhor forma de expressão das informações.

Gráfico 02: Referente ao pertencimento da escola participante a uma rede de ensino



A Constituição Brasileira estabelece as seguintes categorias para enquadramento das instituições privadas de ensino através da Lei 9.394/96:

Art. 20. As **instituições privadas** de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - **particulares** em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - **comunitárias**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (alterado pela Lei 12.020/2009, com texto abaixo). III - **confessionais**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - **filantrópicas**, na forma da lei.

LEI No - 12.020, DE 27 DE AGOSTO DE 2009

Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias.

Art. 20. II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

Para facilitar a compreensão, classifiquei as redes participantes desta pesquisa em comunitárias, confessionais e empresariais, sendo que as confessionais são representadas nesta pesquisa por escolas evangélicas e católicas.

No Quadro 9 indica as redes de ensino, qual sua classificação segundo os critérios acima mencionados, o número e a porcentagem de escolas pertencentes a cada rede, respectivamente.

Quadro 09: Redes de ensino das escolas pesquisadas.

Denominação da Rede	Classificação da rede	Número de escolas	Porcentagem de escolas
Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC ¹⁶)	Comunitária	06	11%
Sinodal	Evangélica (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB)	10	18%
Rede Marista	Católica	11	20%
Rede Lasallista	Católica	04	7%
Imaculado Coração de Maria	Católica	03	5%
Murialdo	Católica	03	5%
Sociedade Educação e Sociedade	Católica	02	4%
Santa Dorotéia do Brasil	Católica	02	4%
SCALIFRA/ZN ¹⁷	Católica	02	4%
Rede Salesiana	Católica	01	2%
Rede Bom Jesus	Católica	01	2%
Católica de Educação	Católica	01	2%
Associação Santa Catarina	Católica	01	2%
Teresianas	Católica	01	2%
Verzeri	Católica	01	2%
Palotina	Católica	01	2%
ESI ¹⁸	Católica	01	2%
Associação Educacional	Católica	01	2%
São Francisco (arquidiocese Porto Alegre)	Católica	01	2%
Notre Dame	Católica	01	2%
Grupo Unificado ¹⁹	Empresarial	01	2%

A maior parte das escolas participantes classifica-se como confessionais, a segunda maior porcentagem foi de escolas comunitárias e o menor grupo foi de escolas empresariais.

¹⁶ Hoje, com 27 escolas de educação básica e profissional no Rio Grande do Sul.

¹⁷ Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis (SCALIFRA) foi fundada em 1903, em São Leopoldo,(RS) pelas Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã onde em 1872, iniciaram no Brasil a missão de educar. SCALIFRA – Zona Norte fundado em 1951 com sede em Santa Maria/RS.

¹⁸ Rede de Educação Scalabriniana Integrada de Ensino, fundado, em 2003.

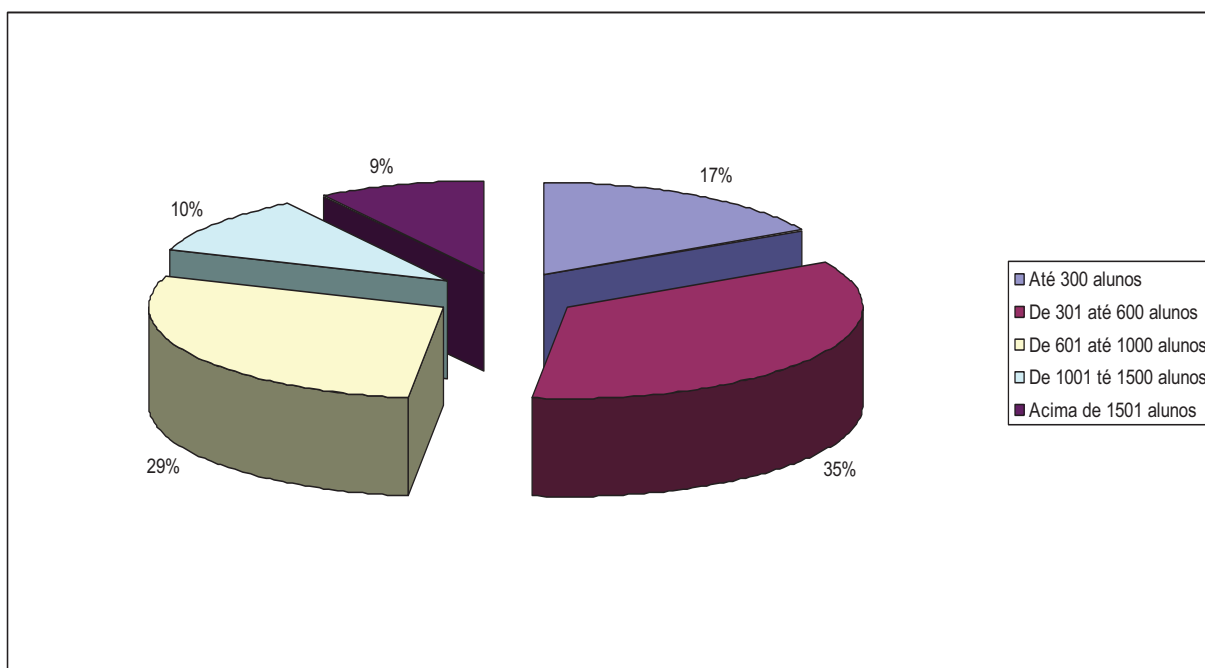
¹⁹ Duas escolas de educação básica, atualmente.

As escolas que mais responderam ao questionário enviado foram da Rede Marista de Educação²⁰, com 20%, e da Rede Sinodal de Educação²¹, com 18%.

Quantidade de alunos e turmas nas escolas pesquisadas

Há escolas de todos os tamanhos entre as escolas participantes. A maior parte das escolas – 35% - tem de 301 a 600 alunos; 29% atendem 601 a 1000 alunos; até 300 alunos, 17%; de 1001 a 1500 alunos são 10% e 9% das escolas pesquisadas têm mais de 1501 alunos. Esses dados estão demonstrados no Gráfico 03.

Gráfico 03: Referente ao número de alunos nas escolas participantes

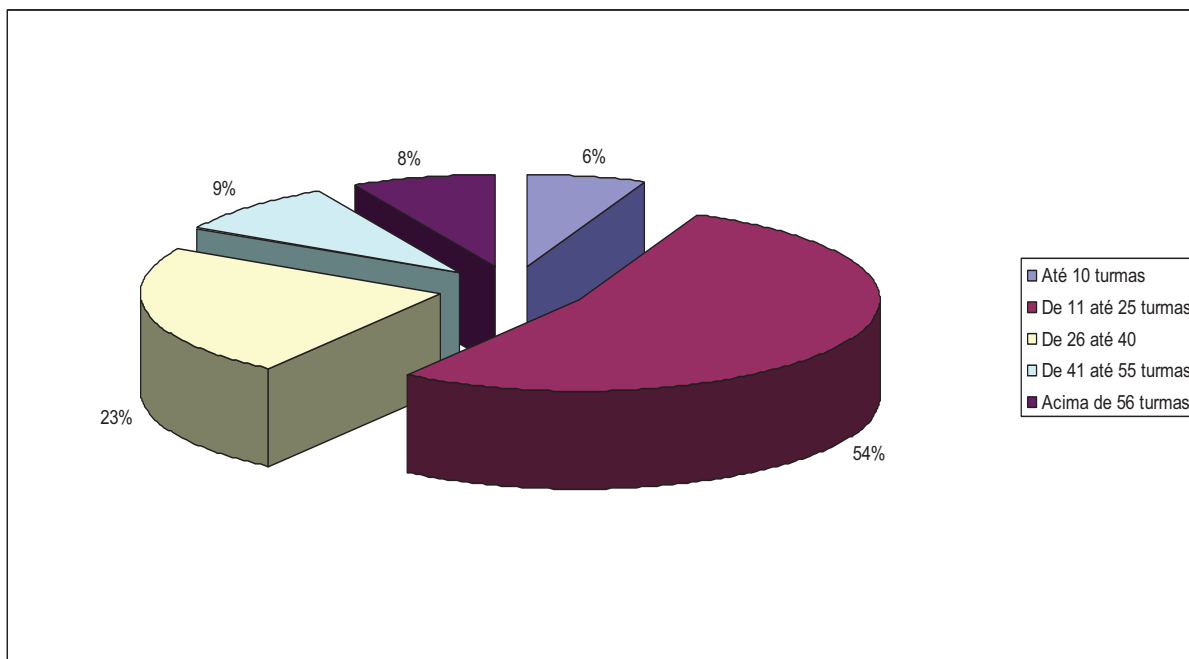


Quanto ao número de turmas nas escolas participantes, 54% das mesmas têm de 11 até 25 turmas; 23% de 26 a 40 turmas; 9% de 41 a 55 turmas; 8% acima de 56 turmas e 6% têm até 10 turmas.

²⁰ Atualmente, com 20 escolas no Estado do Rio Grande do Sul.

²¹ Atualmente, com 42 instituições no Estado do Rio Grande do Sul.

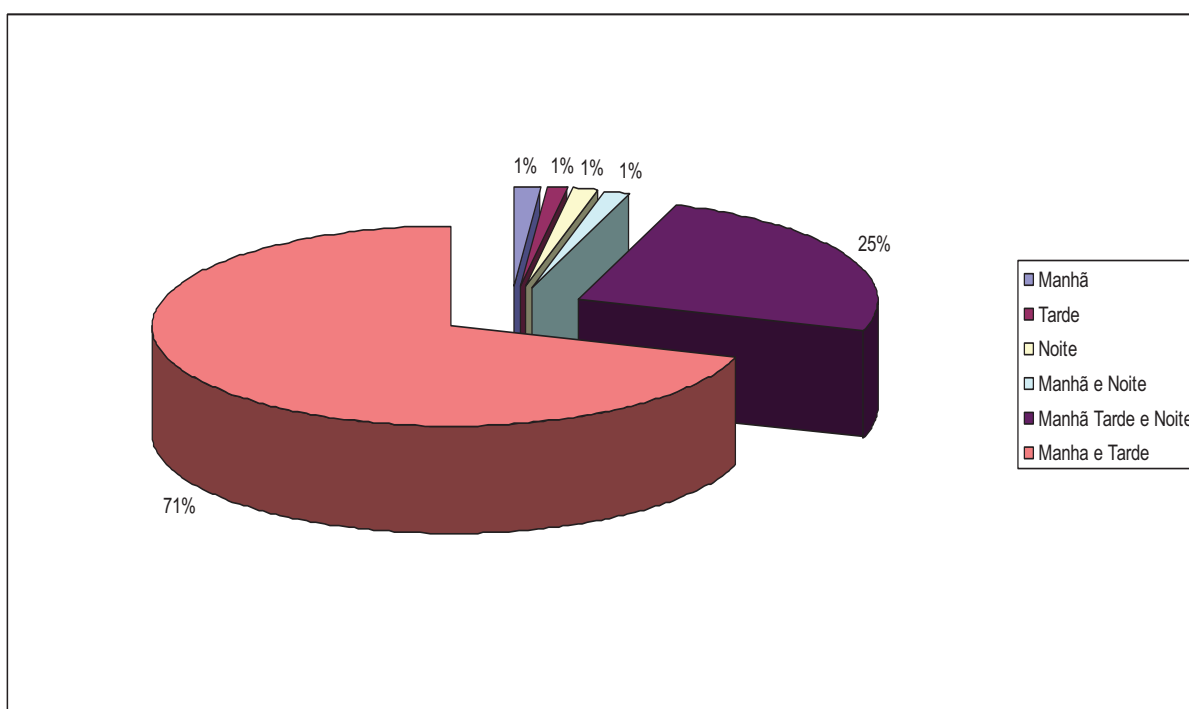
Gráfico 04: Referente ao número de turmas



Os turnos de funcionamento das escolas pesquisadas

A grande maioria das escolas participantes – 71% - funciona nos turnos da manhã e da tarde, sendo que nos turnos manhã, tarde e noite são 25%.

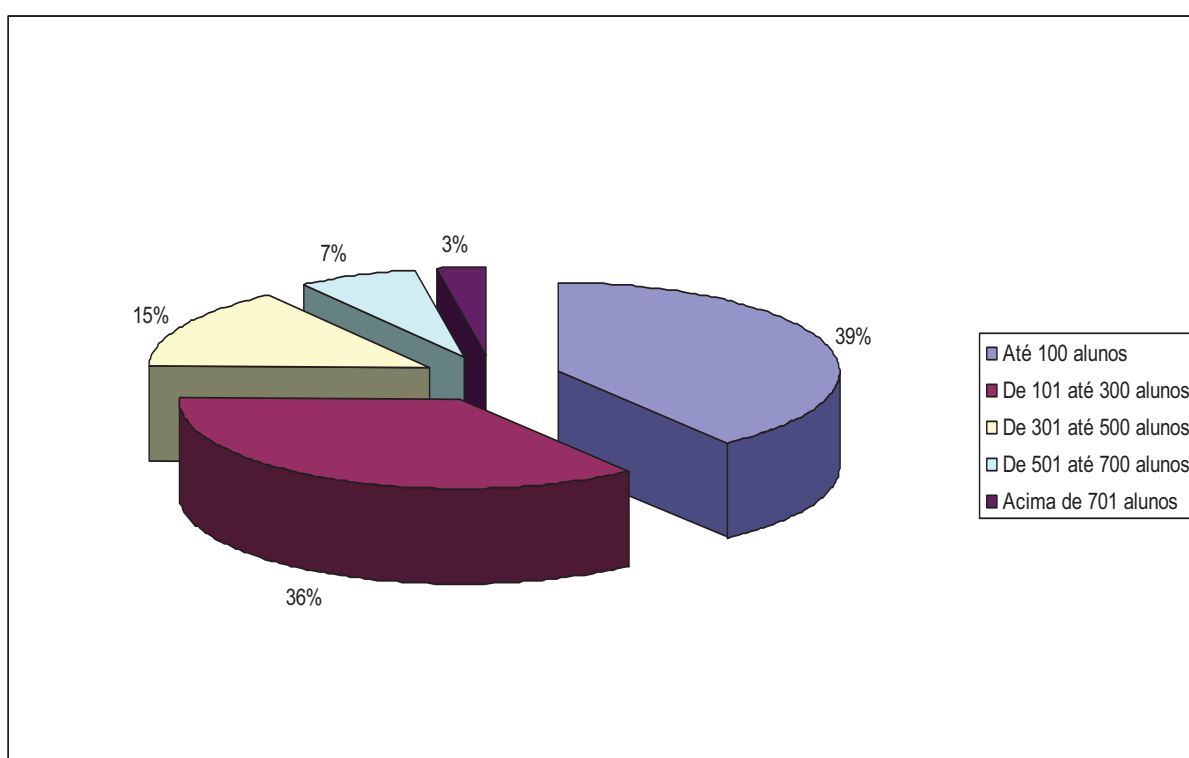
Gráfico 05: Turnos de funcionamento das escolas pesquisadas



Atividades complementares nas escolas pesquisadas

Apenas 5% das escolas participantes não oferecem atividades complementares em contraposição a 95% que apresentam essas atividades. Referente ao número de alunos que participam das atividades complementares, em 38% das escolas são até 100 alunos; em 37% de 101 a 300; em 15% de 301 a 500; em 7% de 501 a 700 e em 3% são acima de 701 alunos.

Gráfico 06 – Número de alunos que participam das atividades complementares



As escolas pesquisadas quanto ao número de professores e seu tempo de casa

A maior parte das escolas pesquisadas tem acima de 20 professores: 35% contam com 21 a 35 professores; 26% têm 36 a 50 professores, 16,9% têm acima de 71 professores e 15,5% de 51 a 70 professores. As outras escolas participantes são menores – 6,5% - com até 20 professores.

Quanto ao tempo de casa, a maior parte das escolas tem professores com um tempo de casa de 6 a 10 anos com 59,7%, seguido pelo tempo de casa de 11 a 20 anos, com 22,1%, e 3 a 5 anos, com 14,3%. Os dados evidenciam que as escolas participantes apresentam pouca

rotatividade de professores, pois apenas 2,6% das mesmas apresentam professores com até dois anos de casa.

Cruzando os dados referentes ao número de professores com seu respectivo tempo de casa, observo que, nas escolas participantes que têm de 21 a 35 professores, quase um terço deles (27,3%) estão trabalhando na casa num período de 6 a 10 anos.

Quadro 10: Número de professores nas escolas pesquisadas e seu tempo de casa

Número de Professores	Tempo de casa					Total
	Até 2 anos	3 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	acima de 20 anos	
Até 10		1,3%				1,3%
11 a 20	1,3%		2,6%	1,3%		5,2%
21 a 35		7,8%	27,3%			35%
36 a 50	1,3%		19,5%	5,2%		26%
51 a 70		2,6%	5,2%	6,5%	1,3%	15,6%
acima de 71		2,63%	5,2%	9,1%		16,9%
Total	2,6%	14,3%	59,7%	22,1%	1,3%	

As escolas pesquisadas quanto ao seu número de funcionários e seu tempo de casa

De 11 a 20 é o número de funcionários de 35% das escolas; 18,2% têm até 10 funcionários; 16,9% de 36 a 50 e 15,6% de 21 a 35. 14,3% tem acima de 51 funcionários.

Referente ao tempo de casa dos funcionários, similarmente ao que acontece com os professores, a maior parte das escolas – 46,7% - tem funcionários com tempo de casa de 6 a 10 anos. Diferentemente do que acontece com relação aos professores, nas escolas pesquisadas há mais funcionários com 3 a 5 anos, 32,5% do que com 11 a 20 anos, 14,3%. Ressalto que nas escolas pesquisadas não há funcionários com tempo de casa acima de 20 anos.

Cruzando os dados referentes ao número de funcionários com seu respectivo tempo de casa, observo que nas escolas com até dez funcionários o tempo de casa dos mesmos é em 13% das escolas de até dois anos e em 11,7% de 3 a 5 anos. Nas escolas grandes com mais de 71 funcionários, 2,6% das mesmas têm funcionários com tempo de casa de 6 a 10 anos.

Quadro 11: Número de funcionários nas escolas pesquisadas e seu tempo de casa

Número de Funcionários	Tempo de casa					Total
	Até 2 anos	3 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	acima de 20 anos	
Até 10	13%	11,7%	5,2%			18,2%
11 a 20	2,6%	11,7%	15,6%	5,2%		35%
21 a 35		4%	6,5%	5,2%		15,6%
36 a 50	1,3%	4%	10,4%	1,3%		16,9%
51 a 70		1,3%	6,5%	1,3%		9,1%
acima de 71	1,3%		2,6%	1,3%		5,2%
Total	6,5%	32,5%	46,7%	14,3%		

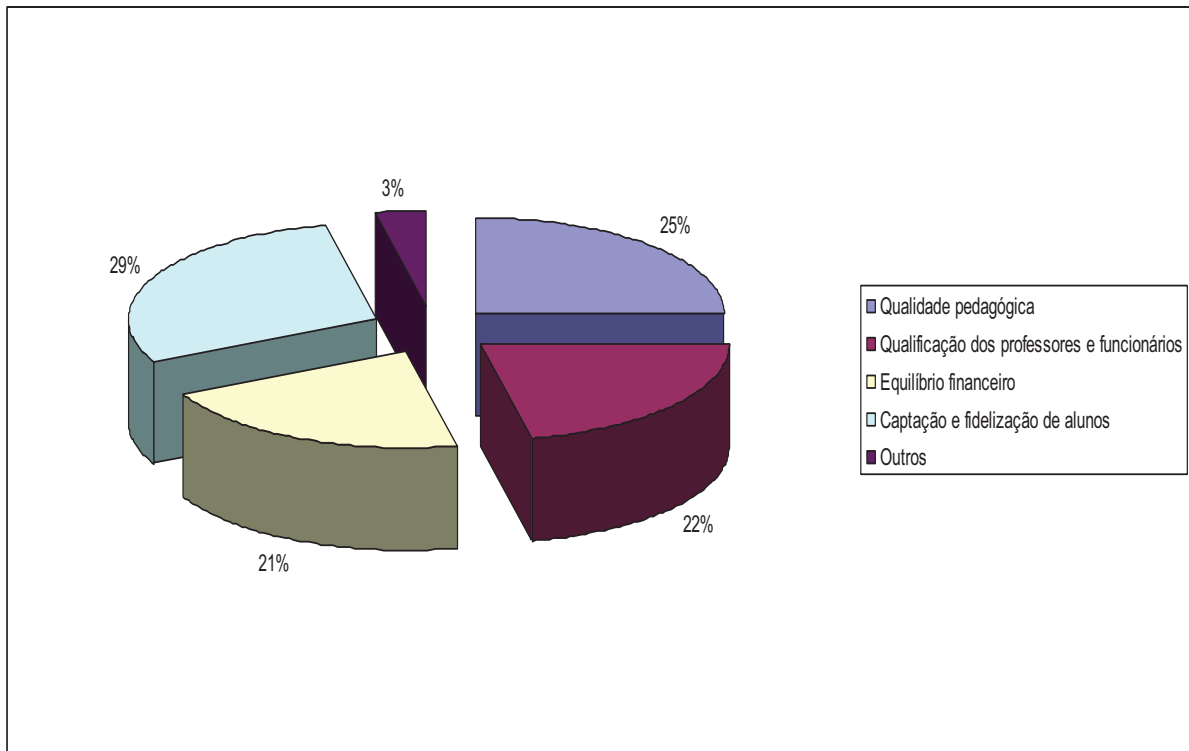
2.2.2 Desafios vivenciados pela escola privada nos dias atuais

Captar e fidelizar alunos e o equilíbrio financeiro são os maiores desafios na opinião das escolas participantes, com 21% e 29%, respectivamente, perfazendo 50%, com o que classifico como itens concernentes à gestão financeira e preocupações mercadológicas no *Bloco – A escola contextualizada no mercado*, resultante da análise da questão 32 do questionário.

A qualidade pedagógica é um desafio para 25% das escolas e a qualificação dos professores e funcionários para 22%.

Outros desafios citadas, por 3% das escolas, foram: estabelecer um Planejamento Estratégico; todos os itens mencionados mais as diversas necessidades que os seres humanos apresentam com intensas demandas psicossociais; diminuir evasão e qualificar processo de ensino e aprendizagem; e melhoria permanente na qualidade.

Gráfico 07: Desafios vivenciados pela escola privada nos dias atuais



As escolas que responderam à pesquisa caracterizam-se em sua maioria da seguinte maneira: foram fundadas até 1979 (75%), pertencem a alguma rede de ensino (79%), classificam-se como católicas (73%), com até mil alunos (64%), com 11 até 25 turmas (54%), funcionamento manhã e tarde (71%), oferecem atividades complementares (95%), têm até 50 professores (61%), com professores com tempo de casa de 6 a 10 anos (59,7%), com até 20 funcionários (53,2%) e com funcionários com tempo de casa de até 10 anos (85,7%). Os desafios que as escolas pesquisadas citaram foram: captação/fidelização de alunos e equilíbrio financeiro em 50% dos casos e qualidade pedagógica em 25% dos casos.

3 EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

3.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NAS ESCOLAS PESQUISADAS

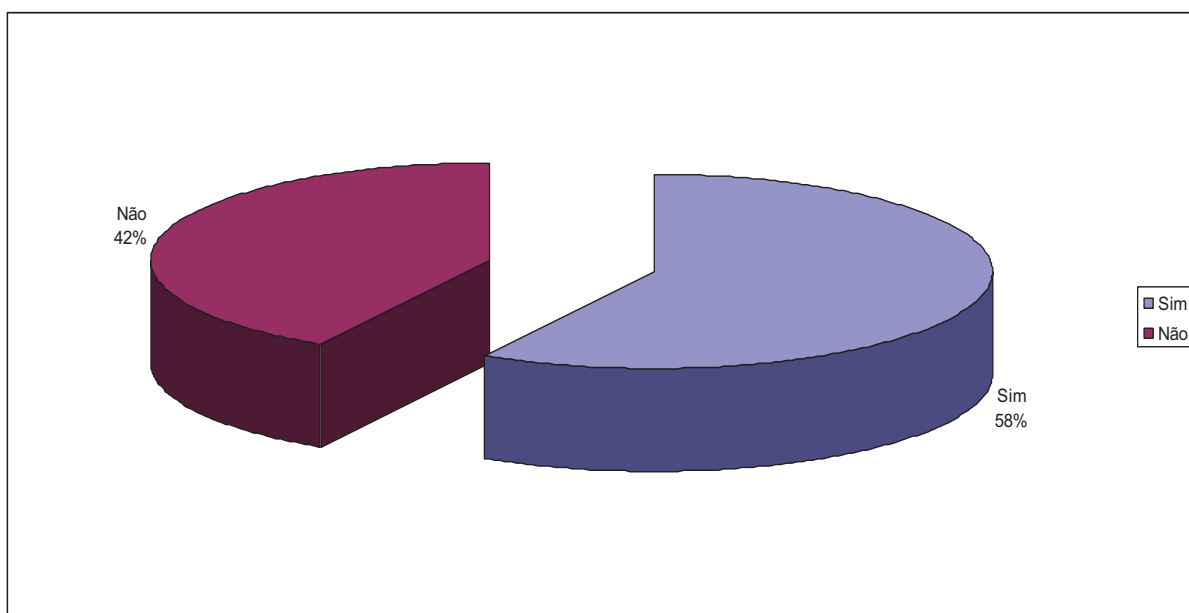
Ao falar em avaliações, Figari (1996) as considera um produto de nosso tempo, caracterizado por tecnicidade, procura a eficácia e verificação de resultados. O autor alerta: “Em educação e em formação, se não estiver referido a um campo de conhecimentos identificado ou a um sistema de valores coerente, o dispositivo pode tornar-se um objecto de manipulação e um mecanismo ilegível e inoperante” (p. 32). Nesse sentido, é preciso haver clareza e transparência, para que a avaliação possa se tornar um instrumento da gestão.

A ineficácia das escolas tem levado governos e responsáveis por escolas a tentarem melhorar o rendimento das mesmas dentro de um modelo neoliberal. Para isso, surgem sistemas de avaliação, reformas curriculares e novas formas de gestão (LEÃO, 1997).

No intuito de iluminar como as avaliações em larga escala estão sendo abordadas pelas escolas, incluí no questionário aplicado às escolas quinze perguntas referente a elas (questões 15 a 29).

O Gráfico 08 expressa quantas das escolas participantes da pesquisa já realizaram avaliação em larga escala. Quase 60% delas, portanto, a realizaram algum tipo de avaliação.

Gráfico 08: As escolas participantes e a realização de avaliações em larga escala



Referente à procura por avaliações em larga escala, ressalta Figari (1996) que há a crença de que, ao recorrer a ajudas externas, a evolução seja benéfica na medida em que permite que a avaliação deixe de ser artesanal e empírica para se tornar mais técnica e mais justa. Existe também o receio de que os atores sociais da avaliação, a comunidade escolar, sejam desresponsabilizados na medida em que poderiam pensar que a avaliação é assunto de especialistas e não da comunidade. Esses receios e muitos outros motivos podem explicar a porcentagem de 42% de escolas que ainda não realizaram avaliação em larga escala. Há aí, mais uma vez, campo para pesquisa.

As escolas pesquisadas e o tipo de avaliação em larga escala realizada

As avaliações externas mais experimentadas pelas escolas participantes foram: INADE, 22,2%; AVALIA, 17,8%; CAEd/UFJF, 11,1%; SEIS+, 8,9%; PGQP e ENEC com 6,7%; CHECCHIA, 4,5% e Rede de Educação Católica, Cesgranrio, CEPa/UFRGS e CESPE/UNB com 2,2%. Ressalto que 13,3% das escolas se referiram às avaliações públicas em larga escala SAEB, ENEM e SAERS.

Quadro 12 – Avaliações em larga escala realizadas

Empresas	Número	Porcentagem
INADE/SIMA/PAERP/Pitágoras	10	22,2%
AVALIA	08	17,8%
CAEd/UFJF	05	11,1%
SEIS + - Programa da Alemanha	04	8,9%
PGQP – Programa Gaúcho de Produtividade	03	6,7%
ENEC	03	6,7%
CHECCHIA Consultoria – Rede Lassalista	02	4,5%
Rede de Educação Católica	01	2,2%
Cesgranrio	01	2,2%
CEPA/UFRGS – Pesquisadores da UFRGS	01	2,2%
CESPE/UnB	01	2,2%
SAEB/ENEM/SAERS	06	13,3%

Teria sido interessante investigar com que motivação as escolas pesquisadas escolheram as avaliações em larga escala às quais se submeteram. Sousa (2006) coloca um ponto de partida e de chegada da avaliação as seguintes perguntas:

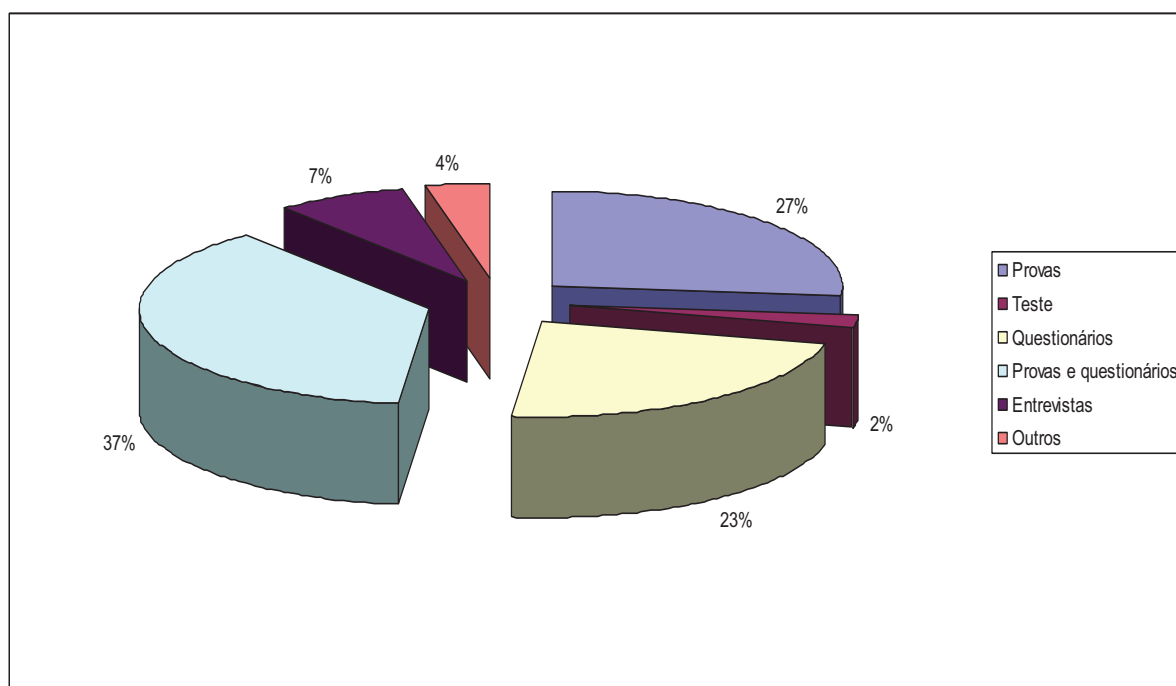
Qual é o nosso projeto educacional? Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar? Qual é o nosso compromisso com os alunos desta escola, e para além destes, com a construção de uma escola pública²² de qualidade? O que entendemos por qualidade? (p. 137)

As questões levantadas pela autora, na verdade, sugerem novas pesquisas, principalmente referente às escolas privadas.

Instrumentos das avaliações em larga escala realizadas pelas escolas pesquisadas

Os instrumentos aplicados nas avaliações em larga escala às quais as escolas pesquisadas se submeteram eram diversos e os mais frequentes foram provas e questionários citados por 37%, apenas provas com 27%, apenas questionários com 23%, entrevistas com 7% e testes com 2%. Dentre as escolas 4% relataram como outros instrumentos, a presença de avaliadores e também houve a não definição de instrumentos.

Gráfico 09: Instrumentos utilizados nas avaliações externas

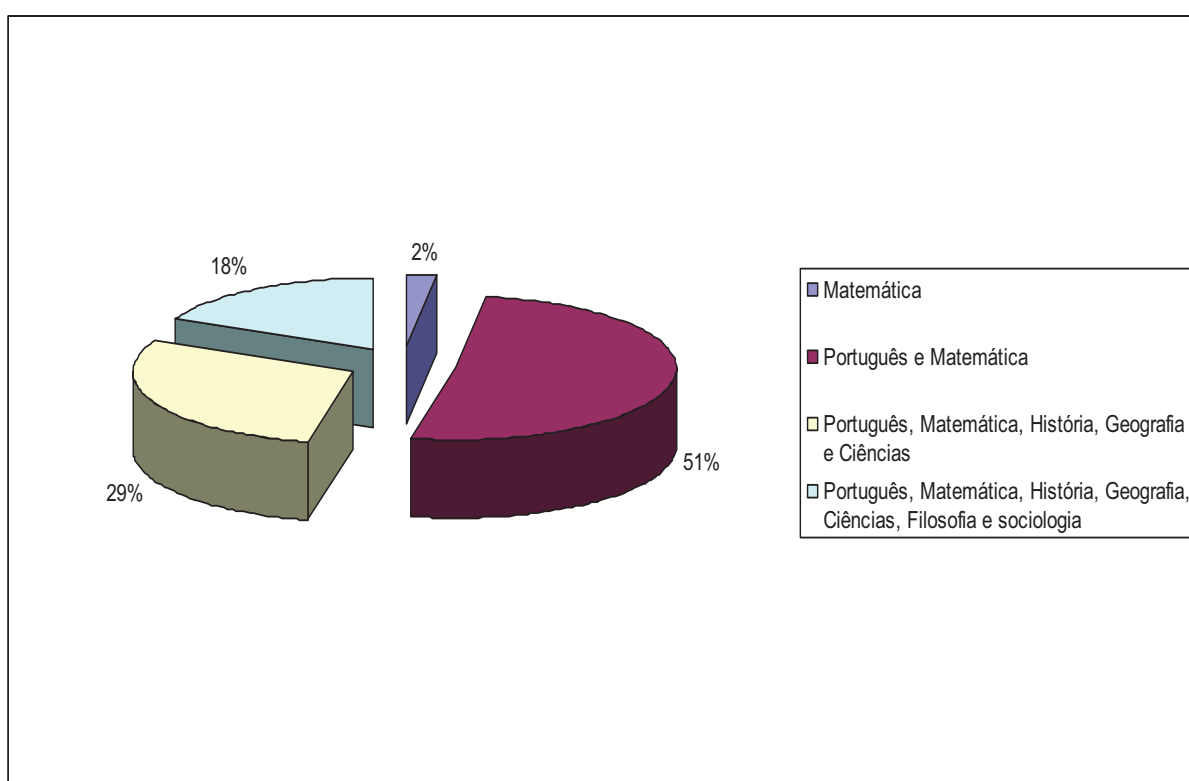


²² A autora refere-se à escola pública, mas a problematização pode ser aplicada à escola privada.

Componentes curriculares envolvidos na avaliação externa

A maioria das escolas pesquisadas – 51% - relatou como componentes curriculares envolvidos português e matemática; 29% das escolas relataram que foram avaliados português, matemática, história, geografia e ciências; 18% citaram também filosofia e sociologia e 2% das escolas mencionaram apenas matemática.

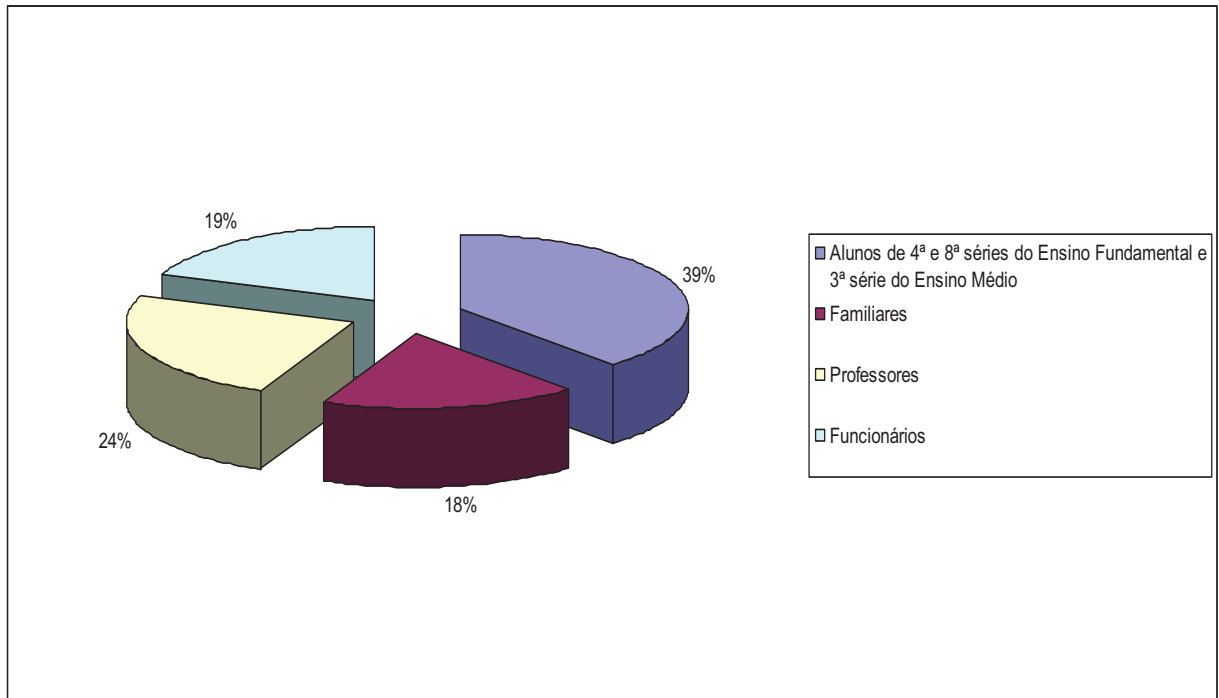
Gráfico 10: Componentes curriculares avaliados



Público-alvo das avaliações realizadas

A questão tinha a possibilidade de apresentar todos os públicos que são avaliados. Portanto, temos o maior número de escolas que responderam, com 39% relatou que o público avaliado pelas avaliações em larga escala foram alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Na experiência de 24% das escolas, o público avaliado foi de professores; para 19% foram os funcionários e para 18% das escolas foram as famílias. Percebe-se que a maioria das escolas avaliam os resultados dos alunos e não o processo que estão vivenciando.

Gráfico 11: Público alvo das avaliações



Devolução dos resultados da avaliação em larga escala

Ao falar em devolução dos resultados da avaliação, penso ser oportuna uma breve reflexão sobre o que sejam os resultados de uma avaliação e como eles surgem. Os resultados provêm de uma interpretação que exige “um vaivém constante entre a situação observada e o sistema de idéias e de princípios destinados a torná-la inteligível” (HADJI, 1994, p. 141) e o que não pertence ao sistema de ideias pode escapar ao avaliador. É preciso ficar ciente do fato de que o discurso interpretativo traz um esclarecimento temporário e, portanto, o avaliador deve desaparecer “para deixar que os actores sociais, [...] com o que os tiver ajudado a compreender, retomem o seu movimento em frente” (HADJI, 1994, p. 144), constituindo uma avaliação formativa, cujo objetivo é facilitar os processos para o aprendente.

Também para Fernandes (2001), a avaliação é um processo, sendo a caminhada feita de utopias. Para que essas utopias não sejam frustradas, considero a forma de como se processa a devolução dos resultados da avaliação essencial para que a mesma possa corresponder às expectativas pelas quais ela foi realizada em primeiro lugar. Se for quebrado esse elo, na corrente sequencial de processos que constituem a gestão, imprescindíveis para

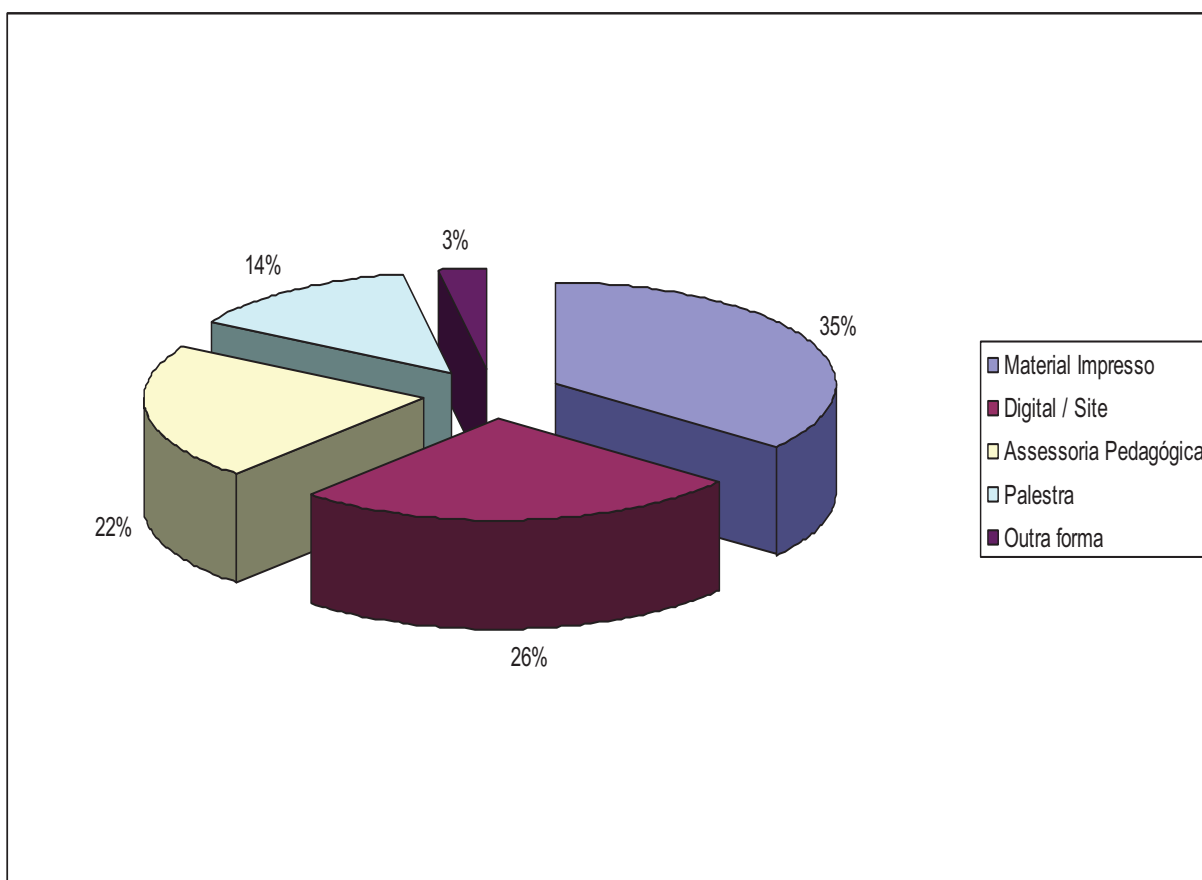
um aproveitamento transformador da avaliação, as ações que se desencadeiam daí serão equivocadas.

As perguntas 22 a 25 do questionário aplicado às escolas enfocaram a devolução dos resultados da avaliação em larga escala: através de que veículo e qual foi a forma de apropriação dos dados pela comunidade escolar.

Veículo de devolução dos resultados da avaliação

Para a maior parte das escolas pesquisadas, os resultados da avaliação em larga escala foram devolvidos através de material impresso em 35% dos casos; para 26% o meio foi digital/site; em 22% dos casos houve uma assessoria pedagógica; 14% das escolas relataram que foram realizadas palestras e 3% eram outros, relatando que foi reunião.

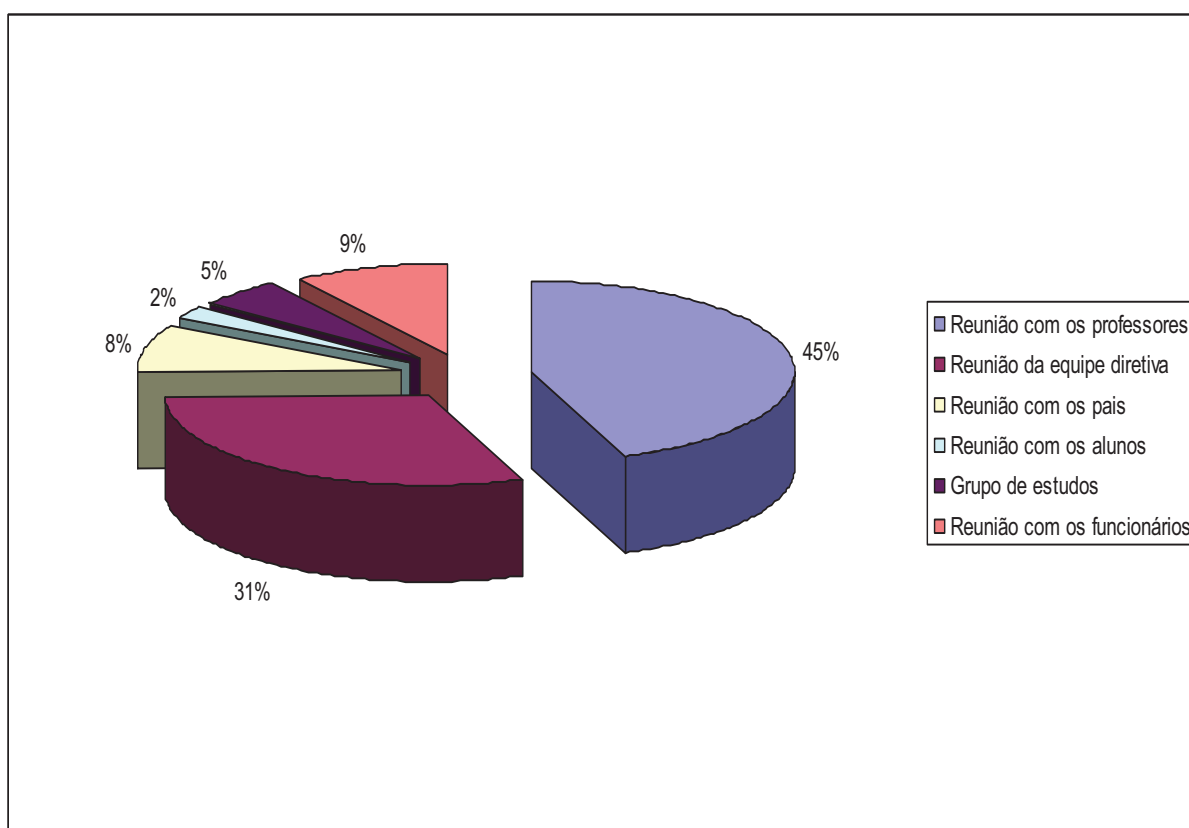
Gráfico 12: Veículos utilizados para a devolução dos resultados da avaliação



Forma de apropriação dos dados da avaliação em larga escala pela comunidade escolar

À pergunta pela forma de como foi viabilizada a apropriação dos dados oriundos da avaliação externa pela comunidade escolar, 45% das escolas responderam que foi através de reunião com os professores de modo geral, por série ou por área de atuação; 31% reunião com a equipe diretiva; 9%, reunião com os funcionários; 8%, reunião com os pais; 2%, reunião com os alunos e 5%, grupo de estudos.

Gráfico 13: Forma de apropriação dos dados provenientes da avaliação

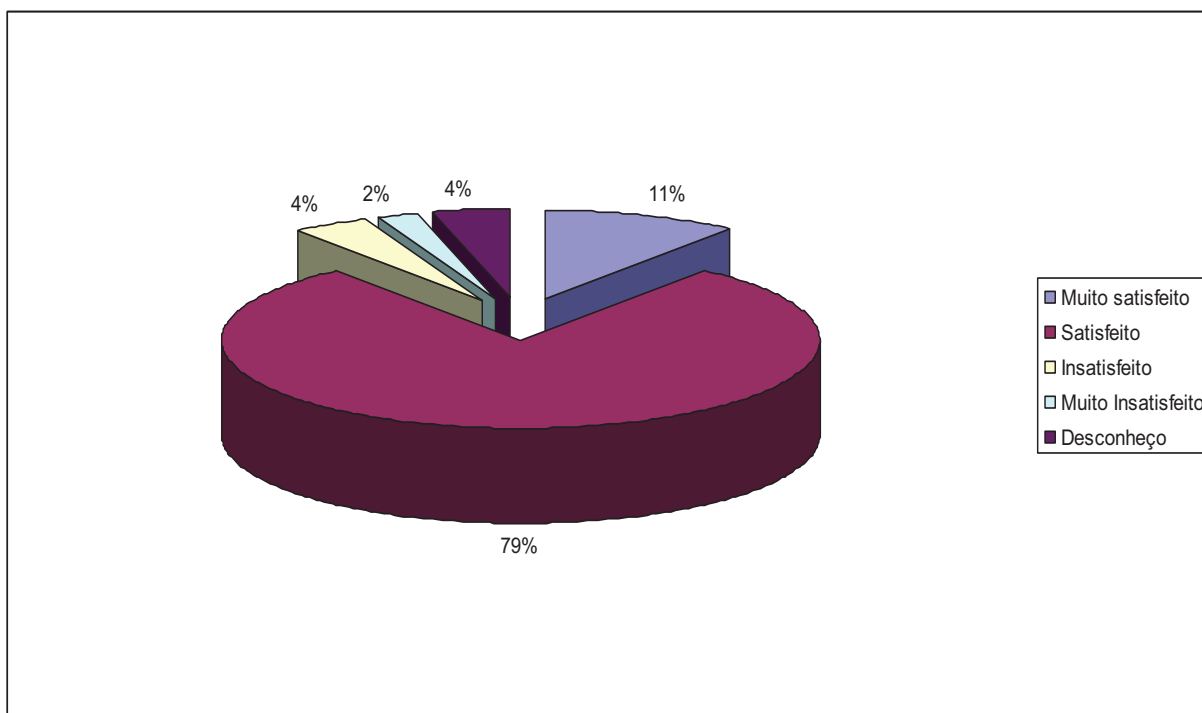


Com relação à devolução dos resultados da avaliação e sua apropriação pela comunidade escolar, lembra Fernandes (2001) que é preciso ter cuidado para “não burocratizar o processo de avaliação institucional, ficando preso a gráficos, tabelas e elaboração de relatórios”, pois o mais importante é a mobilização da comunidade num debate e os encaminhamentos para ação. Segundo a autora, os resultados podem ser divulgados através de vários meios, tais como o jornal da escola, reuniões, seminários, cartas, festas comemorativas, gincanas, conversas paralelas, plano de recuperação e outros.

Nível de satisfação com relação à avaliação

A maioria das escolas pesquisadas (79%) diz ter ficado satisfeita com relação à avaliação realizada. Alguns (11%) declararam ter ficado muito satisfeitos, enquanto insatisfeitos, 4% e muito insatisfeitos, 2%. É bom lembrar que a resposta foi dada por um membro da equipe diretiva da escola pesquisada, que, teoricamente, consegue responder a essa questão, no entanto, não se tem como saber se essa é a opinião dos envolvidos na avaliação em larga escala; para saber isso, somente fazendo uma avaliação da avaliação.

Gráfico 14: Nível de satisfação com relação à avaliação externa

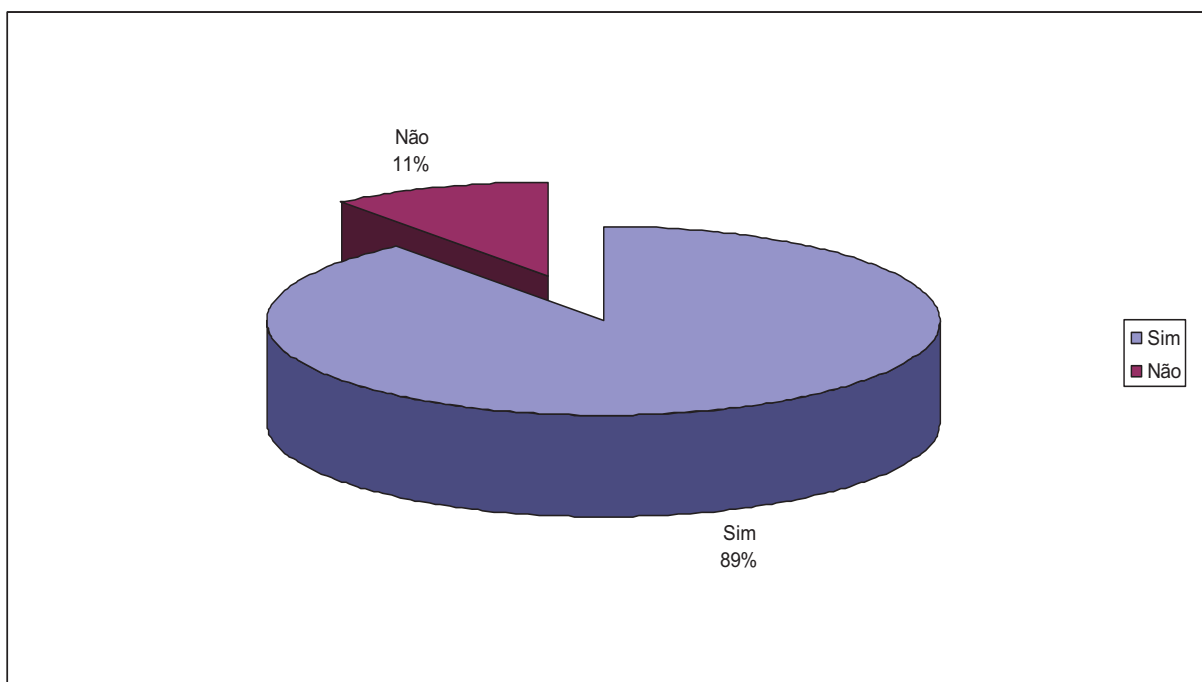


3.2 CONSEQUÊNCIAS ORIUNDAS DAS AVALIAÇÕES NA EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS PESQUISADAS

À pergunta 26, se a avaliação externa trouxe alguma contribuição ou interferência na gestão da escola, apenas responderam as escolas que já participaram de alguma avaliação externa que, segundo as respostas à questão 15 – A escola já participou de alguma avaliação externa? – são 58% do conjunto dos respondentes à pesquisa. Portanto, desses 58%, os que

tiveram pelo menos uma experiência com avaliação externa, grande parte, 89%, disseram que a avaliação externa trouxe alguma contribuição ou interferência na gestão da escola, e 11% afirmaram não ter havido nem contribuição, nem interferência.

Gráfico 15: Avaliação em larga escala trouxe contribuição ou interferência à escola?



Dos 90% que afirmaram ter havido contribuições ou interferências na questão 25, nem todos responderam à questão 26, sendo que 7,7% a deixaram em branco e 92,2% as detalharam.

As escolas que responderam que houve contribuições e interferências não especificaram em suas respostas, se se tratava de uma ou de outra. Ressalto, entretanto, que nenhuma escola afirmou que se tratava de alguma interferência, ao que se poderia atribuir um sentido negativo, em todas as respostas foi dado um enfoque positivo, quanto a esse entrelaçamento da avaliação com a gestão.

Com relação aos entrelaçamentos entre avaliação em larga escala e gestão, ou seja, às conseqüências da avaliação, as respostas dadas podem ser classificadas como vagas, por exemplo, “[...] proporcionando dados para agirmos” e específicas, por exemplo, “Enfatizamos e acompanhamos ainda mais o nosso trabalho realizado em sala de aula”.

Entre os efeitos específicos da avaliação, o mais citado foi com relação ao pedagógico: “passou-se a realizar reuniões com os professores para trabalharmos e reformularmos todo

o processo pedagógico por série”, em segundo lugar estrutura física da escola “*melhorias na estrutura física*” e comunicação “[...] *forma de nos comunicar com as famílias que buscamos aperfeiçoar*”. Em terceiro lugar surgiram aspectos referentes aos funcionários “*Maior interesse e dedicação dos professores e funcionários na sua missão de educadores*” e por último, com frequência idêntica a cientificidade da gestão, a motivação do aluno, rever funções e atribuições dos recursos humanos e diminuir a inadimplência.

Com relação ao fato de o pedagógico ser o efeito mais citado da avaliação, pode refletir o que Fernandes (2001) considera que seja um mito ainda vigente em nossas escolas o da avaliação centrada na relação professor-aluno e limitada à sala de aula.

Além disso, “a capacitação de professores tem sido caracterizada, em muitos casos, como a solução para todos os problemas educacionais” critica Leão (1997), segundo o qual a influência do Banco Mundial na educação básica pública brasileira tem dado a compreensão de que o fracasso da escola pública passa pelos professores e sua formação. Há reflexos na educação privada desse modelo de pensamento unilateral, quando não leva em conta a complexidade constituída pela escola e seus processos, principalmente quando essa não acompanha os movimentos contemporâneos, ficando presa a estruturas arcaicas e gestões que perpetuam as mesmas.

Segundo os respondentes, a avaliação externa trouxe/exigiu mais consequências para os professores: melhora de sua postura em sala de aula, relativo à motivação, interesse e dedicação, qualificação, atualização e reuniões. Os participantes também mencionaram a sala de aula, como lócus de melhoria, o que indiretamente se refere aos professores “*Principalmente na área pedagógica, um refletir no fazer pedagógico do dia a dia, melhorando a postura do educador na sala de aula, na motivação do educador e do educando*”. Com relação ao pedagógico como um todo, expressou-se de forma genérica “melhorar” e foi feita menção à gestão pedagógica.

Na leitura e releitura das respostas a questão 26 chamou-me atenção que nos efeitos ações atribuídos aos resultados da avaliação, o grande foco é o como realizar o processo de ensino-aprendizagem, o que passa sempre pelo professor. Que a avaliação em larga escala teve interferências ou contribuições na própria gestão, na maneira como ela é protagonizada, emergiu com apenas uma escola ao referir “*tornar a gestão mais integrada*”, ou seja, o tipo de gestão, de maneira geral, não se questionou, apenas seus processos.

Quanto aos efeitos que foram relatados de forma mais vaga, cito como exemplos: “*Melhorias nos processos*”, “*Impulsionou o contínuo aperfeiçoamento*” e “*Algumas ações que receberam sugestões de melhorias foram adotados*”.

A ênfase na avaliação externa como dando origem a dados estatísticos e quantitativos se fez notar nas respostas das escolas participantes. Exemplifico: “*Trabalhar a partir de dados estatísticos oferece mais segurança aos gestores e dá mais suporte à tomada de decisões*”.

Hadji (1994) faz um questionamento referente à multidimensionalidade do ato de avaliar. Para o autor, a avaliação se desdobra em múltiplos registros, onde se mistura o quantitativo e o qualitativo, o real e o ideal, a ética e o mundo do desejo. O ato de avaliação é

[...] o acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto (HADJI, 1994, p. 31).

Foi nas respostas referentes às consequências da avaliação em larga escala para a gestão da escola que surgiu uma única colocação dessa pesquisa de que as avaliações em larga escala tornam a gestão mais científica, talvez em função dos dados estatísticos acima referidos ou dos diagnósticos atribuídos às avaliações. Aqui é possível entrar numa ampla discussão do que possa ser considerado científico, em que medida as avaliações sejam científicas e como a gestão adquire cientificidade. Considero que, de alguma forma, as avaliações em larga escala procuram lançar olhares sobre e para a gestão das escolas e, se assumirmos que cientificidade seja escolher critérios ou ter método, então podemos afirmar que, dessa maneira, as avaliações introduzem cientificidade na gestão. No entanto, o termo científico não pode ser usado como escudo para impor imunidade às avaliações em larga escala, pois critérios e método não são a única forma para se chegar a um diagnóstico. E esta tese procura incluir-se no rol das pesquisas que intentam analisar, mesmo que de forma indireta, a natureza das avaliações em larga escala e seus efeitos.

Com relação à natureza das avaliações, quero sublinhar a ideia de que as avaliações não são neutras, elas representam um ideário e são elaboradas e aplicadas com referência ao mesmo. É o que Hadji (1994) denomina de referente que é “o conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar” (p. 31), sendo o referido aquilo “que desse objecto será registrado através desta leitura” (p. 31). A avaliação em larga escala também se apóia num referente, e tudo que através dela será avaliado, resultará num referido, cunhado por esse olhar. Ao contratar uma avaliação em larga escala, a escola privada

participa de um referente, um prisma através do qual a escola será avaliada, sendo esse referente exterior à escola.

Sousa (2006) é categórica quanto à politicidade inerente ao processo das avaliações.

Avalia-se para afirmar valores, ou seja, avalia-se para subsidiar, induzir, provocar mudanças em uma dada direção, evidenciando-se que não há neutralidade nos caminhos, nos procedimentos e instrumentos que são utilizados em uma atividade ou em um processo avaliativo (p. 137).

As escolas privadas precisam explicitar mais seus valores, intencionalidades e expectativas com relação a todos os participantes do processo educativo. Soa muito genérico afirmar que os alunos devam ser preparados para o mercado de trabalho (pois esse, em constante mudança, qual seria?), que os professores devem ser mais qualificados (o que mesmo se espera deles: mais formação, mais comprometimento, mais potencial pedagógico, mais pesquisa?), um mundo mais solidário (o que é concretamente o papel de cada um numa rede de solidariedade?). São lemas que dão espaço a muitas interpretações. Nesse meio tempo, a escola privada muito se ocupa em satisfazer seus clientes (as famílias) com festas, apresentações e mídia para garantir um retorno mercadológico, mas não se assume a importância de uma excelência acadêmica definida, por exemplo, português e matemática.

Não foram mencionados elogios ou distinções realizadas a partir dos resultados da avaliação externa, o enfoque principal da avaliação parece estar na identificação de pontos fracos ou passíveis de melhora como demonstra a citação: *“Detectou questões a serem melhoradas”*.

Uma escola relatou: *“A nossa escola ficou entre a cinco melhores do Estado assim dito pelo coordenador geral do AVALIA”* e que os resultados da avaliação foram partilhados com toda comunidade escolar. Há representada aqui uma avaliação meritocrática ou para controle, pois está orientada para fazer hierarquias, classificações ou rankings entre as instituições e propulsionando competição entre elas (FERNANDES, 2001).

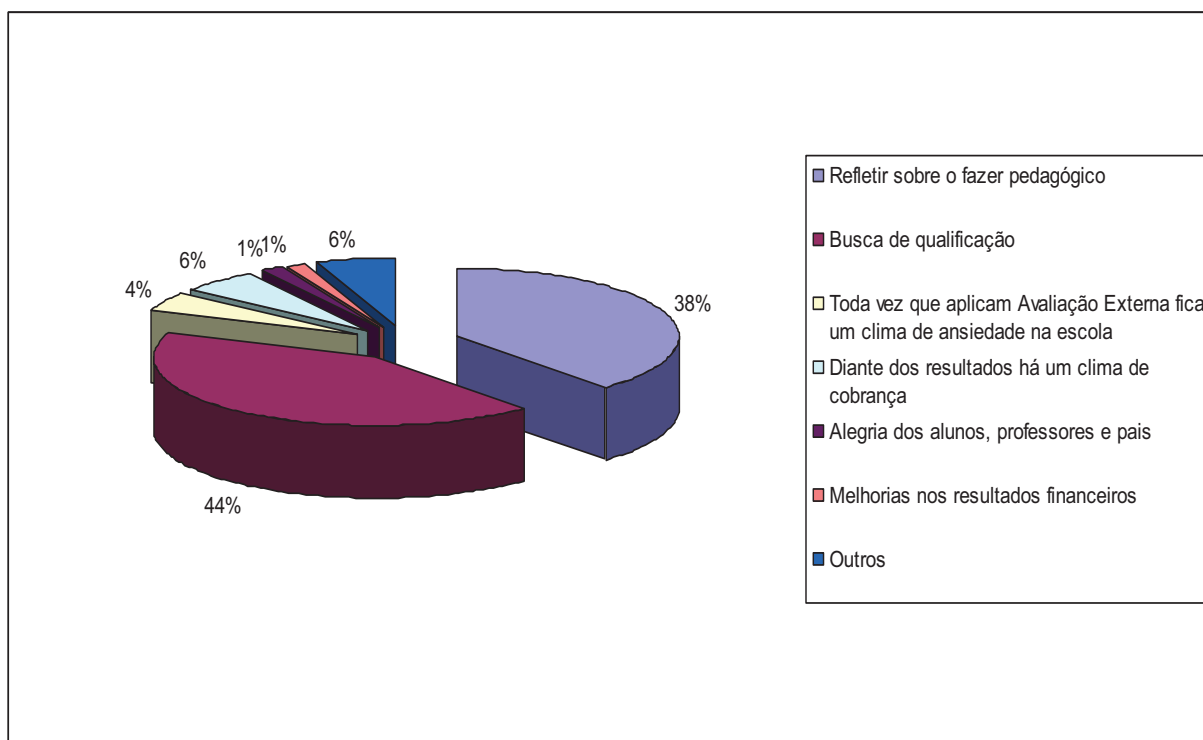
Uma outra escola, referente às comparações entre escolas que podem ser realizadas a partir dos resultados das avaliações externas, disse que *“Sua disponibilidade baliza a possibilidade de comparação mercadológica no meio inserido”*.

Muito importante relatar que emergiu de forma significativa que as escolas participantes que já realizaram avaliação em larga escala a consideram um meio de diagnóstico (46,15%) e/ou planejamento (38,46%) da gestão. Com relação ao diagnóstico, cito os seguintes trechos *“Identificou pontos positivos e negativos”* e *“Contribuiu para a*

consolidação dos diagnósticos com alguns elementos”. Destaco uma forma diferenciada de diagnóstico que foi colocada por uma escola participante e que se refere não à escola, mas ao contexto cultural e social da sociedade: *“Estar atento às mudanças de comportamento social, de culturas e valores com enfoques sociais”*. Com relação ao planejamento cito exemplarmente: *“Subsídios para planejamento”, “No replanejamento” e “Base para o planejamento estratégico”*.

A questão 28 é uma outra forma de realizar o mesmo questionamento realizado pela questão 26, com relação a consequências trazidas pela avaliação em larga escala, sendo ela objetiva. As respostas pré-elaboradas para essa questão foram: refletir sobre o fazer pedagógico; busca de qualificação; clima de ansiedade que fica na escola; clima de cobrança; alegria dos alunos, professores e pais; melhorias nos resultados financeiros e outros.

Gráfico 16: Consequências trazidas pela avaliação em larga escala à escola



A maior parte das escolas pesquisadas – 44% - respondeu que a consequência era uma busca por qualificação, e 38% referiram-se à parte pedagógica, o que está em consonância com as respostas à questão dissertativa. Da análise da questão discursiva emergiu mesmo que intrinsecamente a busca por qualificação ou melhoria e houve referência forte à parte pedagógica.

Um clima de cobrança em função da avaliação juntamente com um aumento do nível de ansiedade foi relatado por 10% das escolas, enquanto que alegria de alunos, professores e pais, 1%.

Para Sousa (2006), uma escola de qualidade, ao aplicar uma sistemática de avaliação, não deveria “coadunar com práticas que tenham como alvo a discriminação, a premiação ou punição, em decorrência dos resultados da avaliação. Também, seu foco não se volta exclusivamente aos resultados ou produtos – contempla processos e relações” (p. 138); resultando num projeto democrático de escola. Há, portanto, o desafio de “difundir a possibilidade de transformação da cultura avaliativa dominante, que se pauta pelo individualismo e competição, com vistas à construção de processos e relações de trabalho que se pautem pela abertura, cooperação e confiança” (p. 140). É também o que destaca Fischer (2010²³) ao questionar políticas de avaliação em larga escala, “cujas práticas operam na totalidade das vezes com a verificação/medição”.

Melhoria nos resultados financeiros a partir da avaliação foi relatado por apenas 1% das escolas, embora a preocupação com o financeiro esteja sendo vivenciada como um desafio por 21% das escolas, somada com a preocupação de captação e fidelização de alunos, quando sobe para 50%, já abordado no item 2.2.2 *Desafios vivenciados pela escola privada nos dias atuais*.

²³ Referência sem número de página, por estar no prelo.

4 ASPECTOS IMPORTANTES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A seguinte síntese é fruto, fundamentalmente, da análise da questão 32²⁴ do questionário confrontada com os dados obtidos do instrumento como um todo e a literatura. Ao formular a pergunta nº 32, um modelo único de gestão e também de não definir qual tipo de educação seria o objetivo das escolas, utilizando a terminologia sujeita a múltiplas interpretações: *boa educação*. Partiu do pressuposto de que o objetivo principal de qualquer escola seria uma boa educação, sendo que o objetivo dessa pergunta é focar quais os aspectos da gestão de educação que a escola participante²⁵ considera importantes. A intenção com essa pergunta foi deixar o respondente livre para destacar o que pensa ser importante com relação à gestão-bom educação.

Finalidade da existência de escolas- referência

Embora tenha descrito a metodologia empregada na introdução da tese, penso ser oportuno destacar que o processo de análise das respostas dadas pelas escolas participantes à questão nº 32 foi bastante complexo.

Foram analisadas 70 respostas, sendo que 90,9% das escolas participantes responderam a questão 32, e 7 não responderam, o que corresponde a 9,1%.

Os blocos, as categorias e as subcategorias cuja leitura me ocorreu estão descritas no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13: Blocos, categorias e subcategorias resultantes da análise

Bloco	Categoria	Subcategorias
1º- Gestão da educação na visão das escolas participantes: compreensões e finalidades	Como os participantes se referem à gestão? Qual finalidade da gestão?	
2º – Gestão da educação é um movimento de qualificação?	Qualidade Qualificação	
3º – A escola contextualizada no mercado	Gestão financeira Preocupações mercadológicas	
4º – Avaliação, processos de gestão e suas inerências	Avaliação Outros processos de gestão	Diagnóstico Planejamento

²⁴ A pergunta 32 foi: Quais os aspectos da gestão da educação que você considera importantes para uma boa educação?

²⁵ Importante ressaltar que os questionários foram enviados às equipes diretivas das escolas.

	Inerências aos processos de gestão: inovação e tecnologia	Objetivos e metas Acompanhamento
5º – Gestão da educação e suas interdependências	Relação administrativo e pedagógico Trabalho em equipe Papel do gestor Clima organizacional Projeto pedagógico A importância dada ao professor no contexto da gestão	
6º – Gestão da educação x o humano	O aluno Confiança, ética, relações sócio-ambientais e saúde Uma educação contextualizada Outros	

4.1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA VISÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES: EXPRESSÕES, CONCEITUAÇÕES E FINALIDADES - PRIMEIRO BLOCO

Como os participantes se referem à gestão?

Os termos e expressões que os participantes utilizaram para se referirem à gestão de educação em suas respostas foram: gestão, gestão escolar, gestão sistêmica, gestão educacional, gestão em educação, gestão compartilhada, gestão democrática/participativa. Com isso, indicaram a expressão com a qual estão familiarizados, a qual compreendem como melhor gestão ou utilizaram o que julgam ser sinônimos. Não foi utilizado o termo administração pelos participantes.

As reflexões envolvendo gestão da educação necessitam de um ponto de partida a partir do qual possa haver mais clareza sobre o que ela significa, como se constitui e como pode se processar. As atribuições da gestão derivam dessas conceituações, assim como as escolhas ligadas a ela.

Uma das conceituações fundamentais é a da gestão educacional e a da gestão escolar. Vieira (2006) esclarece conceituando a gestão educacional, a qual “se expressa por meio da organização dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais” (p. 31). Gestão escolar “situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (p. 350). A autora considera que a gestão educacional se situa na esfera macro e a gestão escolar, na esfera micro, sendo que ambas se articulam mutuamente. O objetivo final da gestão escolar é promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando o direito à educação, previsto na Lei.

O quadro teórico que embasa a gestão da educação consiste mesmo numa teia, expressão que utilizei no primeiro capítulo para descrever as concepções de gestão e avaliação e discorrer sobre ambas no contexto escolar. Ao chegar na gestão, através da evolução histórica que passou pela administração, atingiu-se também um grau de complexidade tal que, por vezes, espraia o pensar e agir em gestão numa amplitude a qual quase possa ser considerada inespecífica, amadorística ou excessivamente guiada por resultados.

No discurso das escolas privadas, a gestão escolar não se apresenta claramente em sua origem, motivação ou composição. A indefinição se perpetua com avaliações em larga escala contratadas, que são elaboradas, não está claro com que referente, mas que originam um referido específico. Mais do que isso, referente às avaliações, elas também poderiam se articular mutuamente, ou seja, a escola privada poderia se inserir mais fortemente no panorama das avaliações em larga escala públicas, o que ainda não está ocorrendo de forma expressiva. Os estudos, pesquisas e publicações na área de intersecção entre público e privado são escassas, quando se sabe que seu objetivo final é comum, viabilizando o direito a uma educação de qualidade. Quanto à contratação de sistemas de avaliação, seus critérios devem estar claros, ligados à missão que a escola privada se propõe.

Qual finalidade da gestão?

Ao responderem a questão pelos aspectos de gestão de educação que consideram importantes, os(as) respondentes indicaram com qual enfoque/finalidade a relacionam. Emergiu que a gestão escolar (termo usado pela escola participante) deve melhorar as relações entre as dimensões pedagógica e administrativa da instituição e focar no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Outros pensam que a gestão de recursos humanos seja o aspecto mais importante, sendo realizada de forma coerente. De forma mais genérica, foi afirmado que a gestão educacional precisa acompanhar o desenvolvimento das atividades da escola. Gestão do corpo docente como fim da gestão e ter uma visão de gestão em educação também foram mencionadas como aspectos importantes. Gestão focada no pedagógico, na inovação e no financeiro, e uma gestão que esteja orientada para a aprendizagem organizacional foram lembrados. Uma gestão que envolva o conselho de pais, conselho escolar e conselho docente foi citada como sendo democrática/participativa, com comprometimento de todos os segmentos. Por último, uma gestão que vise às pessoas que participam do processo educativo foi mencionada.

A partir das respostas, percebo que discorrendo sobre gestão de educação, não há um foco em comum entre as escolas participantes, nem no que se refere a uma terminologia, metodologia ou finalidade. A expressão gestão da educação assim se torna inespecífica com margem a uma amplitude de campos de ação, formas teóricas e práticas de implementação variadas e compreensões diversas²⁶. Cada escola, na figura do(a) respondente como membro da equipe diretiva, que por vezes é a figura do(a) diretor(a) da escola, tem sua concepção de gestão, que pode refletir ou não o pensamento de uma rede de ensino.

A seguinte citação de uma resposta ao questionário pode exemplificar essa amplitude de formas de ver a gestão:

A gestão escolar deve valorizar e qualificar a interdependência da dimensão pedagógica e administrativa da instituição. Construir ambientes de e para aprendizagens constantes, significativas, contextualizadas e com visão de futuro. Fazer do compromisso escolar, uma oportunidade de construir novos conhecimentos a partir da interação e contextualização do meio no qual esta inserida física, política e socialmente. Desafiar para experiências que oportunizem aprendizagens que informem e formem o educando e educadores para uma atitude de busca constante para uma vida com qualidade as dimensões biopsicossociais. A gestão escolar deve focar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se de ferramentas de pesquisa visando fundamentar sua prática no decorrer de seus processos.

Aspectos da gestão da educação citados em primeiro lugar

Devido à amplitude de visões e compreensões da gestão, analisei quais os aspectos da gestão da educação que as escolas respondentes colocaram em primeiro lugar nas respostas. Ressalto que na formulação da pergunta 32 não se solicitou ordenamento da resposta por ordem de importância. No entanto, devemos dizer que o aspecto citado como primeiro assume grande significado para o respondente. Para essa análise, copiei em arquivo separado todos os primeiros períodos ou primeiros itens das respostas e recortei dentro desses trechos o primeiro aspecto citado, tentando realizar esse recorte preservando o sentido da afirmação sem descontextualizá-lo. Em algumas respostas, mesmo após o recorte, devido à preocupação de não descontextualizar, houve classificação da resposta em mais de uma categoria e/ou bloco, sendo que das 70 respostas analisadas surgiram 83 primeiros aspectos. Os três blocos mais frequentemente citados em primeiro lugar como aspectos importantes da gestão para uma boa educação foram, respectivamente, *Gestão da educação e suas interdependências*, *Avaliação*,

²⁶ Parece que com a nomenclatura administração educacional ou escolar, havia uma objetivação maior do conceito, embora também houvesse uma restrição maior.

processos de gestão e suas inerências e Gestão da educação é um movimento de qualificação?

O bloco *Gestão da educação e suas interdependências* foi o mais frequentemente mencionado com 49,39%²⁷ das respostas. Dentre as categorias que mais emergiram estavam *Relação administrativo e pedagógico, A importância dada ao professor no contexto da gestão e Trabalho em equipe*.

O bloco intitulado *Avaliação, processos de gestão e suas inerências* foi o segundo mais citado com 13,25%, sendo a categoria mais frequente a dos *Outros processos de gestão* com a subcategoria *Planejamento*. A avaliação foi citada apenas uma vez como primeiro aspecto, de forma indireta: “Apropriação de indicadores para a tomada de decisão [...]”; ressalto que talvez esse respondente nem se refira à avaliação, mas a observações empíricas ou levantamentos a partir dos resultados da escola.

Gestão da educação é um movimento de qualificação? foi o bloco que apareceu em terceiro lugar em termos de frequência como primeiro aspecto lembrado pelos participantes com 10,84%.

Quero enfatizar que na análise dos primeiros aspectos citados emergiu uma dimensão que classifiquei de forma diluída em diferentes categorias e que diz respeito à gestão de recursos humanos. Devido ao fato da pesquisa mostrar a importância dada ao professor, optei por criar uma categoria afinada com essa tendência, em detrimento de uma outra, que incluiria todos os recursos humanos da escola. No entanto, para evitar que haja uma ideia equivocada de polarização entre gestão financeira, administrativa e pedagógica, ressalto que 8,4%, além de se referirem aos professores, também se referiram à equipe como um todo, dando lugar à gestão de recursos humanos.

Outro comentário que se faz mister é lembrar que estabeleci vários padrões de análise nessa pesquisa, para tentar iluminar os fenômenos da pesquisa com maior profundidade. Mas é preciso ter em mente que um aspecto pode aparecer como o mais citado em primeiro lugar, no entanto outros aspectos podem aparecer com mais significado nas respostas como um todo. Exemplifico com o bloco 3 - *A escola contextualizada no mercado* que apareceu com menos frequência em primeiro lugar entre todos os blocos, mas que apareceu com muita frequência no todo das respostas à questão 32. Nas respostas à questão 30 a respeito dos principais desafios da escola privada hoje, surgiu num percentual de 29% a captação e fidelização de alunos e mais outros 21% referindo-se ao equilíbrio financeiro, o que resulta em 50% das

²⁷ Considerei como universo de 100% os 83 primeiros aspectos lembrados.

escolas participantes expressando categorias do Bloco 3 - *A escola contextualizada no mercado*.

4.2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO É UM MOVIMENTO DE QUALIFICAÇÃO? – SEGUNDO BLOCO

Em muitos países, uma das pautas mais urgentes na educação é a da qualidade, o que está expresso também nos seis objetivos para educação de crianças, adolescentes e adultos até 2015 acordados internacionalmente pela UNESCO.

Melhorar todos os aspectos de qualidade da educação e assegurar excelência de todos, para que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis possam ser alcançados por todos, especialmente em alfabetização, aritmética e habilidades essenciais de vida. [tradução nossa]

A qualidade da educação tornou-se um objetivo a ser buscado nos mais diversos aspectos, como “defasagem entre o que se ensina e o que a *sociedade* exige, altas taxas de evasão e de repetência, baixa qualidade do ensino e outros” (LEÃO, 1997, p. 251) [grifo do autor], sendo uma problemática vivenciada por governos, empresários e demais instituições não-governamentais.

Qualidade técnica e qualidade política precisam estar conjugadas quando se fala em qualidade na educação. A escola privada não pode se isentar da qualidade política. Gandin (2006, p. 68) explica:

Qualidade técnica é fundamental, pois sem sabermos ‘como’ realizar nossos planos não podemos concretizar nossos ideais. Mas é fundamental, também, enfatizar a importância da qualidade política, ou seja, a clareza sobre os ‘para onde’ e ‘para quê’ [...] o que importa não é fazer muitas coisas, mas saber o porquê de cada uma das coisas que fazemos. Nesse sentido não basta ter eficiência (fazer bem algo); é preciso combinar eficiência com eficácia (fazer bem algo que seja importante). O importante é coordenar as ações desenvolvidas na escola de modo que elas não sejam aleatórias, mas apontem para a mesma direção, construída pelo coletivo da escola.

E mais, a escola privada precisa ter clareza sobre o seu papel político dentro do contexto da educação brasileira.

Gestão e qualidade

Outro aspecto importante que ressaltado é que em 25% das respostas à questão 32 foi mencionado o termo *qualidade*. Dentre essas respostas, 33,3% enfocaram qualidade no ensino, 22,2% qualidade pedagógica e 16% qualidade dos profissionais como aspectos importantes. Percebo a preocupação com a qualidade como significativa, sendo que ela abrange ainda, em menor escala, qualidade na aprendizagem, qualidade nas relações interpessoais, vida com qualidade, qualidade dos serviços prestados, qualidade na educação ou de forma mais genérica qualidade. Exemplifico através da seguinte citação a partir das respostas obtidas: “Direção aberta [...] suscitando motivação para a busca da qualidade no ensino, na aprendizagem e nas relações interpessoais vivenciadas na realidade escolar”.

A partir do cruzamento dos dados com a questão 30, percebe-se que 25% dos respondentes sinalizaram a qualidade pedagógica como um desafio principal da escola privada hoje.

Gestão e qualificação

Uma preocupação que emergiu das respostas das escolas participantes está relacionada à qualificação. Dentre os respondentes (28,5%) referiram-se de alguma forma a esse termo, sendo que a maior incidência é de qualificação profissional, relacionada às pessoas que trabalham na escola e principalmente qualificação dos professores: “[...] investimento na qualificação do seu quadro de educadores”, “Plano de formação continuada para os colaboradores visando à qualificação pedagógica” e “investir na qualificação dos docentes”. Esse percentual está em consonância com as respostas dadas à questão 30, que a qualificação de professores e funcionários é vista como sendo o principal desafio da escola privada nos dias atuais por 22% dos respondentes.

O termo qualificação também é utilizado para expressar a contínua busca por melhorias: “Qualificação permanente em busca da excelência acadêmica”; [...] podendo investir na qualificação e melhorias sem prejudicar o equilíbrio financeiro da instituição”. Qualificar para melhorar os processos de gestão também foi mencionado como aspecto importante: “Uma boa integração entre os setores e o entendimento da maneira como se faz para melhor qualificação”; A gestão escolar deve valorizar e qualificar a interdependência da dimensão pedagógica e administrativa da instituição”.

Relacionada à qualificação e à própria gestão, foi enfatizado o aspecto financeiro. 22,8% dos respondentes fizeram menção ao financeiro como sendo importante em termos de equilíbrio, sustentabilidade da instituição e como meio para garantir a qualificação e uma remuneração adequada para os profissionais.

Reforço o equilíbrio financeiro como um dos grandes desafios de nossa escola, pois com este item equacionado pode-se auxiliar os professores financeiramente e cobrar-lhes qualificações e participações de eventos pedagógico o que agrega valor à qualidade pedagógica. A questão da qualidade pedagógica é mais fácil equacionar, embora de vital importância, por meio da contratação de coordenadores dinâmicos e motivados.

A formação continuada do professor é muito citada com 32,85% do total de respostas; a do gestor especificamente, seja por atualização ou formação continuada apenas uma vez: “Equipe técnica/docente qualificada e formação continuada administrativo-docente”. Ainda referente à formação continuada do professor, a maioria pensa que a escola deva investir no profissional, apenas poucos atribuem a responsabilidade pela atualização ao próprio professor.

4.3 A ESCOLA CONTEXTUALIZADA NO MERCADO –TERCEIRO BLOCO

É um fator comum a todas as escolas privadas, o princípio do ensino pago, assumindo, dessa forma, um papel no mercado educacional. É através desse princípio que o financeiro assume uma importante faceta da gestão, mesmo para as escolas filantrópicas, pois todas as escolas privadas trabalham com o binômio sustentabilidade-lucro.

Gestão financeira

Como parte da gestão financeira foram citados controle dos recursos financeiros, controle de orçamento com cultura orçamentária, inadimplência, orçamento equilibrado, harmonizar aspectos administrativo-financeiros com aspectos pedagógicos e “ter capacidade financeira para acompanhar a evolução e implementar as mudanças exigidas pela área da educação”.

Preocupações mercadológicas

Correlacionado à gestão financeira emergiram preocupações mercadológicas²⁸ que se expressam através da linguagem utilizada e também ficam claras no conteúdo das declarações. Na terminologia empregada aparecem conceitos que remetem ao mercado, em 14,2% das respostas analisadas, como serviços educacionais prestados, captação e fidelização de alunos, mercado de trabalho, satisfação do público atendido, demandas dos clientes e sustentabilidade da instituição. As escolas participantes tecem considerações referente ao objetivo da escola e, indiretamente da gestão, como a preparação de gerações para o mercado de trabalho a longo prazo, sobre como captar e fidelizar alunos, sobre como satisfazer os clientes (alunos/famílias) e reforçam como papel da escola a prestação de serviços educacionais. As respostas dadas indicam a preocupação com a sustentabilidade das escolas, com a manutenção ou aumento do número de alunos, mas também ressaltam como importantes a qualidade dos serviços e a necessidade de manter-se fiel a um projeto pedagógico. Exemplifico com duas citações de escolas participantes: “Atendimento às necessidades dos *clientes* (alunos/famílias), sem perder de vista o Projeto Pedagógico” [grifo do autor²⁹];

Apesar do grande desafio da escola privada ser a captação e fidelização dos alunos, outro aspecto desafiador é a qualificação de professores e funcionários para a manutenção da qualidade pedagógica. Encontrar alternativas para isso sem comprometer o equilíbrio financeiro é um grande desafio.

4.4 AVALIAÇÃO, PROCESSOS DE GESTÃO E SUAS INERÊNCIAS – QUARTO BLOCO

Para fins de organização das categorias e dos blocos, classifiquei diagnóstico, planejamento, objetivos e metas, acompanhamento e avaliação como processos de gestão.

Avaliação

Quanto à avaliação e gestão, oito respondentes colocaram em suas respostas, direta ou indiretamente, avaliação como aspecto importante da gestão para uma boa educação. Cito os

²⁸ Utilizo-me do termo mercadológico para designar a característica de muitas escolas privadas se considerarem empresas, cuja missão se relaciona com o mercado.

²⁹ Nessa citação da resposta de uma das escolas participantes, considero que o fato da pessoa ter colocado a palavra clientes entre aspas pode revelar a tensão que existe entre considerar alunos e famílias como clientes.

oito trechos a seguir: “utilizando-se de ferramentas de pesquisa visando fundamentar sua prática no decorrer de seus processos”; “avaliação sistemática para replanejar”; “realizamos avaliação institucional para constatação do alcance das metas estabelecidas, bem como os aspectos a serem retomados e aperfeiçoados. Cabe essa explicação para justificar a não existência, ainda, de uma avaliação externa. / avaliar-se permanentemente, para replanejar e corrigir desvios”; “Avaliação de desempenho dos alunos e professores”; “avaliação constante quanto ao alcance das metas, ações de melhorias e correção”; “Instituir programas de avaliação interna/externa do quadro”; “Ferramentas de gestão”; “Apropriação de indicadores para a tomada de decisão”.

O fato de apenas oito escolas participantes de um total de 77 mencionarem de alguma forma a avaliação como sendo importante para a gestão - sendo que apenas uma falou em avaliação institucional, outra em avaliação de desempenho de alunos e professores, uma terceira em avaliação interna/externa do quadro funcional e uma quarta em avaliação sistemática relativo à gestão - pode refletir que talvez os participantes estejam pouco convictos de sua importância. Ressalto que uma das escolas participantes respondeu de forma clara que considera que avaliar é essencial para a gestão, embora não tenha especificado qual a forma de avaliação: “Considero fundamentais o planejamento, controles e avaliação sistemática para replanejar.” Nessa perspectiva, também seria interessante saber se as escolas realizam avaliação externa, de quem é a iniciativa para sua realização. Uma escola participante menciona a apropriação de indicadores para a tomada de decisão, mas não especifica quais seriam as maneiras de apropriação e quais os indicadores. A apropriação de indicadores pode significar um diagnóstico inicial ou uma avaliação após implementação de medidas de gestão.

Respondendo à questão 15 do questionário, se a escola já participou de alguma avaliação externa, 68% responderam que sim. Respondendo à questão nº 27, sobre o nível de satisfação com relação à avaliação externa, 90% optaram em responder *satisfeito* e *muito satisfeito*. No entanto, apenas 11,42% das escolas que responderam à questão 32, a respeito dos aspectos importantes na gestão da educação por uma boa educação, mencionaram de alguma forma a avaliação (como descrito na categoria *Avaliação* no Bloco 4 - *Avaliação, processos de gestão e suas inerências*). Há uma não conformidade nesses dados que pode indicar que embora satisfeitos com os resultados da avaliação em larga escala, as escolas não a consideram importante, embora que 44% dizem que a avaliação em larga escala faça parte de uma busca por qualificação e 38%, que provoca reflexões sobre o

agir pedagógico (respostas à questão 28 sobre as consequências que a avaliação externa trouxe para as escolas).

Ainda é possível refletir sobre o fato de que tradicional e historicamente a escola como instituição avalia os educandos. Mas o movimento recíproco ainda encontra bastante resistência. Com relação às avaliações externas ou as institucionais (internas), é preciso chamar atenção para o fato de que as externas, são menos controláveis e previsíveis com relação aos seus resultados.

Talvez seja possível também situar a forma como as escolas privadas percebem e operacionalizam as avaliações em larga escala. Será que são as avaliações em larga escala, sejam as públicas, sejam as contratadas, que podem ser consideradas um mecanismo de padronização, a serviço de uma lógica imposta, ou podem ser consideradas, na esteira da busca por qualidade na educação, instrumentos para melhorar os resultados a partir de evidências?

Outros processos de gestão

Referente a outros processos de gestão, além da avaliação, 22,8% dos(as) respondentes colocaram a importância de um planejamento, 12,8% mencionaram o acompanhamento/controle e apenas 7,1% falaram em avaliação, sendo que nenhuma escola participante mencionou avaliação externa como aspecto importante da gestão da educação para uma boa educação. Não ficou evidente nas repostas dadas aos questionários, se a gestão se baseia em algum tipo de diagnóstico e como esse diagnóstico, caso houver, seja realizado. Considero a avaliação em larga escala um tipo de diagnóstico³⁰, porém pode haver outros, mais ou menos instrumentalizados, quantificados, esquematizados até observações cotidianas, experiência e outros, ou seja, há um *continuum* de possíveis meios de diagnóstico nos quais a gestão pode se fundamentar.

Chamo atenção também para o fato de que os processos de gestão citados se repetem nas repostas dadas e se identificam como aqueles que são explicitados a seguir: diagnóstico, planejamento, acompanhamento etc., sendo que essa fórmula se repetia nas repostas. No entanto, a gestão como um processo de criação propriamente dito, flexível, com propostas diferentes e em que se pesquise formas alternativas e que se discuta diferentes posições não prevaleceu e não foi enfatizada. A única vez que foi feita menção por exemplo ao ato de

³⁰ A idéia da avaliação em larga escala como instrumento diagnóstico leva em conta a existência de elementos positivos e negativos, limitadores, desse tipo de avaliação.

pesquisar, foi com relação aos educadores, considerando-a uma qualidade desejável do mesmo.

Diagnóstico

As escolas respondentes não ressaltaram a importância de um diagnóstico e quando falaram em diagnosticar a situação foi por via indireta. A questão da gestão realizada a partir de um diagnóstico não aparece com clareza e também não se menciona avaliação como meio de diagnóstico. 10% das escolas participantes referiram-se a um diagnóstico de forma indireta. Afirmações como uma equipe que esteja consciente das necessidades dos alunos, que a escola se posicione frente às demandas dos seus clientes e o atendimento das necessidades do corpo docente e discente pressupõe um diagnóstico, embora não o mencionem. Reuniões que foquem nas necessidades emergentes de ensino e aprendizagem, assim como considerar o contexto onde a escola está inserida também estabelecem o nexo com o situar a escola dentro de uma trama de relações, a qual precisa ser identificada. Exemplifico ainda com duas citações emblemáticas: “Identificar áreas com problemas” e “Compreender a cultura da infância/adolescência atual, propondo estratégias de ensino conectadas com a realidade”.

Planejamento

Com relação ao planejamento, foram referidos planejamento propriamente dito, planejamento estratégico, planejamento integrado e planejamento participativo. Exemplifico, respectivamente: “Preocupação com o essencial da Educação; evitar modismos; planejamento, acompanhamento, desenvolvimento e crescimento”; “Por meio de um planejamento estratégico que posicione a escola frente às demandas de seus clientes a fim de subsidiar uma ‘boa educação’, seja a possibilidade de garantir a sustentabilidade da instituição”; “Planejamento integrado entre as áreas de estudos e que os discentes contribuem enquanto conteúdo, anseios e linguagem” e “Planejamento Estratégico, Participação no Planejamento Estratégico, Implementação do Planejamento Estratégico”. Foi citado ainda um planejamento conjunto para as estratégias administrativa, política e pedagógica.

O total de escolas participantes 71 % responderam na questão 13 que realizam planejamento estratégico. Com relação à participação no planejamento estratégico,

identifiquei basicamente três níveis que convencionei como nível centralizador, intermediário e participativo.

Das escolas pesquisadas que afirmaram realizar planejamento estratégico, 33,33% o fazem de forma claramente centralizada. Exemplifico através dos seguintes trechos dos depoimentos das escolas pesquisadas: “No início do ano a mantenedora se reúne com a direção da escola que posteriormente repassa aos professores”; “A instituição recebe de sua coordenação/direção geral a planilha que atenderá objetivos do ano 2010 a 2013” e “A partir do Planejamento Estratégico da mantenedora”. Também classifiquei como centralizador o nível de participação, onde professores e funcionários tomam conhecimento do planejamento estratégico para aprová-lo: “Com a participação dos comitês administrativo e pedagógico na fase inicial e no fechamento comitê central e sua legitimação com todos os professores e funcionários”.

Definido como participativo é o planejamento estratégico de 15,68%, em que aparecem nominadamente todos os integrantes da comunidade escolar. Cito: Planejamento feito com a participação de professores, pais, alunos e funcionários.” e “Estamos no II. ciclo do mesmo, válido para 5 anos cada. Participaram professores, funcionários, pais, coordenadores apoiadores”.

O restante das escolas pesquisadas fica no nível intermediário. Nesse nível, muitas vezes, percebo que o planejamento estratégico é da mantenedora, no caso das redes, e, em efeito cascata chega até as unidades, como mostra a seguinte citação: “Através de avaliação institucional, gerenciada pela rede, desdobrada em planejamentos estratégicos, via ações construídas pelas unidades e acompanhadas pela assessoria da rede”. Outras vezes, há reuniões apenas entre direção e setor pedagógico.

Algumas respostas quanto à forma de realização do planejamento estratégico são vagas: “De forma participativa”; “Através da leitura de realidade” e “Mensalmente”.

Objetivos e metas

Ao se referirem aos aspectos da gestão educacional necessários para uma boa educação, 14,28% das escolas que responderam a questão 32 mencionaram o estabelecimento de metas e objetivos como crucial, sendo importantes ferramentas de gestão. Como sinônimos também foram utilizados o termo “prioridades” e a expressão como “ter foco no que se deseja”. Essas ferramentas, na opinião das escolas participantes, podem ser de curta, média e longa duração, devem estar claros e serem lembrados e revistos. Quanto ao

processo de como estabelecer os objetivos e as metas, a partir de quais critérios, apenas uma escola participante declarou que seja necessário que a escola se posicione “frente às demandas de seus clientes a fim de subsidiar uma ‘boa educação’, seja a possibilidade de garantir a sustentabilidade da instituição” [aspas do autor]. Essa afirmação mostra preocupação mercadológica e sua possível influência na elaboração de objetivos da gestão. No entanto, vários respondentes incluíram a importância da fidelidade aos princípios e à filosofia da instituição, o que pode indicar haver influência no processo de estabelecimento das metas e objetivos.

Os métodos e objetivos adotados não são, entretanto, meros instrumentos da gestão; são diretrizes filosóficas inclusive do processo avaliativo, e é preciso ter clareza sobre isso, como descreve Gadotti (1999, p. 4-5):

Estabelecer uma **filosofia** que sirva de base para orientar o processo de avaliação é fundamental para o seu êxito. Se não se define essa orientação o processo avaliativo pode se transformar numa atividade rotineira e burocrática sem sentido. É essa teoria de base que definirá tanto os **objetivos** quanto o **planejamento** e os **métodos** a serem utilizados. Não basta definir inicialmente se a abordagem será qualitativa ou quantitativa, estabelecer um cronograma de atividades e seu correspondente orçamento. Necessitamos de uma discussão sobre a concepção e o modelo ou modelos avaliativos a serem seguidos. [grifo do autor]

Acompanhamento

Necessidade de acompanhamento e controle configuraram nas respostas dadas pelas escolas participantes como aspecto importante da gestão. O enfoque do acompanhamento foi dado ao processo de ensino e aprendizagem – “A gestão escolar deve focar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se de ferramentas de pesquisa visando fundamentar sua prática no decorrer de seus processos” – e como constante à aprendizagem do aluno. Chama atenção aqui que esse acompanhamento constante da aprendizagem se direciona ao aluno, como tradicionalmente a escola fazia, sem mencionar a escola ou os processos de gestão. Mas há quem se refira ao acompanhamento do desenvolvimento das atividades da gestão educacional. Fala-se também em controle, como de recursos humanos e financeiros, controles em geral, sem especificação, com finalidade de replanejamento e controle de todo processo educativo, não de gestão.

Inerências aos processos de gestão: inovação e tecnologia

As escolas respondentes mencionaram organização, inovação e tecnologia como partes de uma gestão educacional que leve a uma boa educação. 15,71% do total das escolas incluíram inovação e mudanças em sua resposta, mas as direcionaram à gestão (11,42% do total) e à educação (5,71%), sendo que uma resposta se refere a mudanças em ambas as áreas. “Flexibilidade” é incluída no processo inovativo por um respondente e chamo atenção para uma escola que afirma que é preciso “evitar modismos”, o que não necessariamente indica um contraponto à inovação, mas poderia significar cautela nas inovações.

Concernente à tecnologia, ela foi citada por quatro escolas participantes (5,71%), como um meio para a gestão, como sendo produtivo em todos os setores da escola e para sua aplicação em educação. Assim como para a inovação, a tecnologia não foi citada especificamente com relação à gestão, em que poderia haver nexos, por exemplo, uso de programas de computador para realização da gestão ou do processo de avaliação, seja qual for.

4.5 GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS INTERDEPENDÊNCIAS – QUINTO BLOCO

Relação administrativo e pedagógico

A gestão como a intercessão de várias áreas, sendo articuladas, ou com peso em alguma área específica emergiu em 21, 42% das respostas, sendo que 17% do total das escolas respondentes pensam que gestão da educação é a integração das áreas administrativa e pedagógica, o que é evidenciado através de suas declarações como o seguinte exemplo: “O financeiro com o acadêmico, podendo investir na qualificação e melhorias sem prejudicar o equilíbrio financeiro da instituição”. Como contraponto, há as escolas que colocam o acento da gestão em aspectos pedagógicos e didáticos, “no gerenciamento da qualidade pedagógica” e no “essencial da educação”, sem no entanto especificar esse essencial, podendo se presumir que seja o objetivo geral da educação uma boa educação. “Capacidade de foco pedagógico” demonstra a tendência de priorização do pedagógico. Há explícita nas respostas a tensão entre os pesos que se deva dar na gestão, seja no aspecto pedagógico – razão de existir a escola -, seja no aspecto financeiro – que também pode ser a razão de existir uma escola – ou seja no equilíbrio.

Concomitantemente com a visão de uma gestão articulada através de várias áreas surgiu a importância do equilíbrio nessa articulação. Quatro escolas participantes reforçam a ideia do equilíbrio das diferentes áreas na gestão, enquanto outras quatro escolas participantes reforçam que importante seja o equilíbrio financeiro, reforçando o enfoque à gestão financeira diretamente e às preocupações mercadológicas indiretamente. Percebe-se que o equilíbrio financeiro influi diretamente na realidade da escola como um todo.

Trabalho em equipe *versus* gestão democrática

Que gestão é o resultado de trabalho de vários segmentos é um achado frequente em 40% das respostas, no entanto, as opiniões se dividem com relação a quais setores devam estar envolvidos, a extensão da contribuição com a gestão e em que sentido, resultando em compreensões bastante vagas. O tipo de cooperação na gestão é definido como trabalho em equipe, estabelecimento de uma rede de relacionamento construtiva com todos os segmentos da comunidade escolar, uma boa integração entre os setores, trabalho conjunto de escola, família e comunidade, trabalho coletivo, interação entre a comunidade escolar, parceria família x escola e planejamento participativo.

A gestão, algumas vezes, é vista como participativa, no entanto, apenas em aspectos parciais, como na parte pedagógica, ou também é compreendida como forma de comunicação, em que a comunicação assume o lugar de uma gestão em conjunto. Exemplifico, respectivamente, a seguir: “Quanto à parte pedagógica, grupos de estudos sistemáticos com a finalidade de repensar a prática pedagógica adequando-a às mudanças mundiais e às novas exigências, tornando a escola um espaço de aprendizagem coletiva e colaborativa”, “Ação coletiva (mudança do individualismo pedagógico para o coletivo pedagógico)” e “Fortalecer o elo de comunicação entre aluno e escola”.

A noção de gestão como trabalho em equipe fica mais evidente, quando referido com o conceito de descentralização, o que aconteceu em 2,85%³¹ das respostas, com efeito de descentralização nas competências propriamente ditas. No entanto, alguns respondentes são enfáticos quanto a uma gestão participativa como mostram os exemplos a seguir: “A gestão participativa com o comprometimento de todos os segmentos” e “Construção de um planejamento participativo”. Essa última citação transmite a ideia da construção, a qual

³¹ Esse dado refere-se ao uso da palavra descentralização.

emergiu em um outro depoimento em que o respondente ressaltou a importância do indivíduo que saiba construir coletivamente, efeito do conhecimento.

Na ideia de gestão em equipe também varia a concepção de quem integre a equipe, passando desde uma liderança pró-ativa, por um grupo diretivo a uma gestão com a participação de todos os segmentos.

A noção de *participativo* pode redundar na concepção de *democrático*, sendo dois conceitos distintos. Ao ler e reler as respostas dadas pelas escolas pesquisadas exaustivamente e concomitantemente aprofundando as questões surgidas na literatura, emergiu um aspecto que considero fundamental no desenvolvimento desta tese sobre a gestão e avaliação das escolas privadas. Uma única vez uma escola pesquisada citou gestão democrática em sua resposta: “Gestão democrática / participativa: conselho de pais, conselho escolar e conselho docente tratando de assuntos pertinentes à educação escolar”, e deu uma explicação a respeito do que considera. É imprescindível realizar uma análise mais aprofundada referente a esse fenômeno. Não é minha intenção reforçar a dicotomia público-privado, mas sim sublinhar algumas características de suas relações, a partir do privado, como as vejo na educação brasileira.

Parece haver uma polarização entre público e democrático, uma polarização não absorvida pelo privado, e além disso, público e privado aparecem em lados opostos, enquanto não deveria haver essa oposição. O privado, dado obtido em nossa pesquisa, não se utiliza do referencial da democracia quando se refere à educação, à escola ou à gestão. No privado, no que tange à gestão, é utilizada uma terminologia padronizada, não é feito uso de conceitos fundamentais, tais como democracia, e não se apresenta claramente as diretrizes que guiam a gestão. Aparece repetidamente nas respostas dadas uma mesma sequência de passos: diagnóstico, planejamento com objetivos e metas, acompanhamento por dados estatísticos, etc., como se houvesse uma garantia pelo *output* a partir desses ingredientes. No entanto, o que se sabe é que em educação não há garantias por um resultado tal qual se pudesse almejar, pois há muitas variáveis no que se refere ao humano e seus processos de aprendizagem, assim também ocorre com a gestão das escolas, onde o fator humano e da aprendizagem predominam.

No que tange à democracia, no contexto educacional brasileiro, parece ser atribuída pelo privado ao público. Há um forte contra-senso nisso, quando se pensa na democracia como sendo um bem maior das sociedades contemporâneas que a têm como valor fundamental. Há “a luta histórica em favor da democratização da sociedade e especificamente da educação” (MEDEIROS, 2006, p.51), e no Brasil, a democratização recente marcou

fortemente gerações e continua a se desenvolver e a se fortalecer. Machado (2006) descreve que

No final dos anos 70 e ao longo dos anos 80, as lutas sociais e os movimentos políticos e cívicos pelo retorno à institucionalidade democrática colocavam a gestão democrática no sistema educacional como um ponto central, em contraposição à prática associada à ditadura secular em nosso país. Não era mais aceitável, por grandes contingentes da população brasileira de então, que uns poucos, e de forma autoritária e repressiva, determinassem à sociedade verdades, normas, valores e concepções de mundo, de educação, vida e de felicidade (p. 163).

No entanto, nas escolas privadas, em suas gestões, o exercício democrático não é valorizado no discurso o que se reflete em suas práticas fortemente verticalizadas, centradas em torno do pedagógico, num espaço mínimo para construção coletiva. Reside aí um paradoxo fundamental: como ensinar esse tipo de valor essencial aos educandos, se ele não é valorizado vivencialmente nas gestões escolares, o que fica marcado na formação das subjetividades de educandos e educadores. Assim, perpetua-se aí um modo de pensar de que democracia se restringe à política no sentido de eleições, e que não pertence à vida do cidadão ou à vida escolar, no máximo se fala em democracia para alguma reivindicação do tipo financeiro. O privado assim perpetua uma crença de pseudodemocracia, onde há padrões pré-estabelecidos; em verdade, o que predomina na gestão de escolas privadas fica longe de qualquer exercício democrático verdadeiro. O mesmo parece haver com o conceito de social, de construção coletiva e outros. É como se existissem dois tipos de democracia, uma do público/povo e uma outra, pública/privada e onde tudo já está pré-definido com seus direitos adquiridos e onde não se deva intervir. Parece haver medo de perda de controle e a necessidade de, em gestão, seguir uma receita, caracterizada por etapas padronizadas e conhecidas por todos que devam garantir o resultado.

O nível de participação na gestão, especificamente no planejamento estratégico, também se evidenciou como baixo, e o classifiquei como centralizador em 33,33% das escolas que o realizam. Está elucidado no item referente ao planejamento dentro da categoria *Outros processos de gestão* do quarto bloco - *Avaliação, processos de gestão e suas inerências*.

Há um silêncio quanto a um discurso com ideários maiores, como é o próprio caso da democracia, que poderia servir de motivação fundamental para se cunhar uma gestão educacional. Há, sim, excesso de pragmatismo. E isso tem consequências importantes sobre os modelos educacionais e políticos hegemônicos no Brasil, porque, através da perpetuação desse modo de pensar a democracia, continua o Brasil das diferenças. Porque é preciso

lembrar que, embora haja no Brasil 12% de alunos no Ensino Privado, ainda assim são, em sua maioria, esses que conseguem avançar mais facilmente para o Ensino Superior, embora o governo faça esforços para mudar esse panorama.

Fortuna (2006, p. 146) expressa a dinâmica que envolve as práticas de gestão democrática da educação e sua importância,

[...] porque elas não ocorrem em instituições e/ou organizações em abstrato, mas sim em lugares habitados por sujeitos concretos [...] É, portanto, no entrelaçamento desses fatores formadores da subjetividade, singular e coletiva, e em co-autoria, que a direção do planejamento, da gestão e da avaliação se expressará no cotidiano escolar. Contando, ainda, que este movimento é engendrado no conjunto da sociedade, no tempo e no espaço onde se situam, também sob a influência dos macrocondicionantes sociais, políticos e econômicos que a circundam.

Ressalto que a influência dos macrocondicionantes sociais, políticos e econômicos de que fala Fortuna (2006) não é uma via de mão única, mas os macrocondicionantes se constroem a partir do micro também, ou seja, das subjetividades que se formam inclusive na escola.

A aprendizagem de uma democracia somente ocorre através do fazer e da vivência de processos e espaços participativos. Werle (2003) acentua que “A participação adulta pode ser prognosticada pela participação como estudante, daí a importância da escola dedicar tempo para fazer democracia e promover participação” (p. 24).

Democratização, participação e autonomia estão surgindo no setor educacional, no entanto, com novos significados, “agora tendencialmente despojados de sentido político” (LIMA, 1994, p. 122):

A autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a ‘ordem espontânea’ do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante eficiência econômica; a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso. [grifos do autor]

Trabalho coletivo com relação a intercâmbios entre modelos diferentes de gestão, trocas de experiência entre redes e/ou gestores e pesquisa no campo da gestão não foram mencionados. Parece que predomina um aspecto individualizante com relação á gestão, dentro das redes ou das escolas, com predominância da competição, mas não da troca de conhecimentos e experiências. Um movimento conjunto de fortalecimento das escolas privadas não é evidenciado, no sentido de gestão coletiva ou ao menos rodas de discussão e criação de estratégias para enfrentamento das situações desafiadoras.

Papel do gestor

O papel do gestor dentro do contexto apresentado pela pesquisa foi abordado por 10% dos participantes, direta ou indiretamente, num espectro centralizador até um espectro descentralizador, numa pessoa ou numa equipe diretiva. Emergiram a importância da liderança, da atitude e de estar presente. Nenhum participante mencionou diretamente a ideia de uma gestão centralizada, embora, como dito anteriormente, a ideia de gestão participativa esteja bastante vaga.

Clima organizacional

A gestão como produto da interação humana e seu possível resultado de uma boa educação foram relacionados a um bom clima organizacional por 11,42% dos respondentes o que apareceu em expressões como “bom relacionamento entre os membros da comunidade escolar”, “clima institucional elevado” e “clima de parceria”.

Lima (1994) descreve criticamente uma participação do tipo coesão, que “significa, assim, integração e colaboração, e não representação e intervenção política [...] onde o conflito é atribuído a dificuldades de comunicação e a desentendimentos inter-pessoais, e não a posições e interesses divergentes e a assimetrias de poder” (p. 131). Para o autor, gestão participada, no sentido explicitado, está em voga no setor educacional.

Projeto pedagógico

Dentre os respondentes 17,14% citaram o projeto pedagógico como sendo aspecto de uma gestão da educação que resulta numa boa educação. Nenhum respondente mencionou a construção coletiva de um projeto pedagógico para a escola, pois em todas as respostas aparecia o projeto ou a proposta como algo definido ou dado pronto: “Conhecer, acreditar e apoiar a implantação do Projeto Político Pedagógico de sua instituição”. Um respondente acentuou a importância da unidade na proposta pedagógica, enquanto que nenhuma escola participante ressaltou diretamente a diversidade/discussão como importantes nem para os projetos pedagógicos da escola, nem na gestão³². Uma única resposta faz menção a essa qualidade indiretamente, quando cita a importância de um educador instigador: “Educadores

³² Nas respostas não se evidenciou, em nenhum momento, a valorização de opiniões divergentes na construção de uma gestão da educação. Opiniões divergentes, que pudessem alcançar através da discussão um consenso.

que pesquisam, comunicativo, curioso, motivador, instigador e apaixonado pela educação”. Uma escola participante relacionou o projeto pedagógico na tensão das exigências e necessidades dos clientes, referindo-se aos alunos e às famílias.

A importância dada ao professor no contexto da gestão

Ainda relacionado com o equilíbrio entre as áreas com as quais a gestão deve trabalhar na opinião dos respondentes, chamou-me atenção o significativo percentual de respostas que incluía itens relativos à importância do professor dentre os aspectos de gestão da educação para um boa educação. Praticamente, a metade das escolas participantes que responderam à questão 32, 47,14% valorizam o papel do professor na escola, seja abordando sua qualificação, parceria com os professores, seu comprometimento com a instituição, sua remuneração e motivação, professores “apaixonados pela educação” e com consciência das necessidades dos alunos. Essa valorização do professor aparece claramente na seguinte declaração: “Enfatizar sempre o trabalho na sala de aula, pois é lá que se determina o sucesso ou insucesso de uma escola”.

4.6 GESTÃO DA EDUCAÇÃO *VERSUS* O HUMANO – SEXTO BLOCO

Os aspectos humanos na gestão foram ressaltados pelos respondentes de uma forma geral e permeavam as respostas, abordando diretamente a gestão ou indiretamente, no que tange à educação. As respostas dadas por duas das escolas respondentes demonstra bem isso:

Gostar de ser humano e de seres humanos; Saber escutar, saber olhar, procurando não se basear na superfície da questão ou em percepções do senso comum; Ser eterno aprendiz, estar aberto e desejoso em estudar sempre; [...] Acreditar que todos são capazes de aprender.

[...] Educadores apaixonados pela educação; Educadores que realmente ensinam o aluno; Educadores que conhecem os alunos; Educadores sabedores do seu conteúdo; Educadores que assumem a Instituição; Educadores que pesquisam, comunicativo, curioso, motivador, instigador e apaixonado pela educação.

O aluno

Os alunos foram lembrados nominalmente por 15,71% dos respondentes. As necessidades dos alunos, seu envolvimento com a escola e sua importância como razão de existência das escolas foram citadas. Exemplifico a seguir: “A escola não pode ser visto

como um lugar aonde a criança permanece uma parte do dia”. Por outro lado, a gestão foi relacionada com alunos com interesse e que queiram estudar: “Alunos que queiram estudar e crescer na formação e na construção do conhecimento”.

Relativo à gestão e confiança, ética, relações sócio-ambientais e saúde

Confiança nas relações como aspecto de uma gestão educacional para uma boa educação foi citada por 5,71% das escolas participantes e a ética, por 8,57%. Preocupações sócio-ambientais foram declaradas por 4,28% dos respondentes e a gestão relacionada à saúde emergiu em 2,85% das respostas. São exemplos de que os aspectos lembrados pelos respondentes não são apenas instrumentais, mas ultrapassam uma concepção metodológica.

Uma educação contextualizada

A contextualização da educação no mundo contemporâneo e a consciência da escola quanto ao contexto no qual está inserida foram citadas por 5,71% dos respondentes como aspectos da gestão educacional a serem considerados. “Fazer do compromisso escolar uma oportunidade de construir novos conhecimentos a partir da interação e contextualização do meio no qual esta inserida física, política e socialmente” e “A gestão educacional para ser exitosa necessita considerar o contexto onde a escola está inserida” exemplifiquem respectivamente as duas situações.

Outros

Outros aspectos da gestão da educação citados para uma boa educação foram:

- A) quanto à gestão propriamente dita: disciplina, organização, segurança, desenvolvimento, crescimento, conhecimento, ambiente adequado, disponibilidade de recursos, organização do tempo, ambiente físico compatível /equipamentos, estrutura física, diferenciais, dinamismo, embasamento teórico, determinação, ter clareza sobre a filosofia da escola, cooperação, reciclagem, comunicação interna;
- B) quanto à aprendizagem: sistematização dos processos educacionais, excelência acadêmica, material didático, educação com ênfase na exigência, tempo disponível para o exercício da matriz curricular ampla, material pedagógico suficiente, melhorias contínuas nos ambientes de aprendizagem;

C) Aspectos exteriores à gestão: apoio da grande maioria dos pais para a linha e filosofia do colégio e valorização da sociedade pela educação.

Síntese analítica

As respostas ao questionamento relativo aos aspectos importantes de gestão da educação foram muito elucidativas quanto à forma como as escolas pesquisadas concebem, teorizam, significam e põem em prática a gestão no dia-dia escolar. A polissemia do termo gestão, evidenciada no primeiro bloco, concorre com a multiplicidade de significações quanto às suas finalidades e metodologias. Concomitantemente com isso, dentro da gestão, também há variedade significativa quanto às atribuições e aos pesos de cada área, seja do pedagógico, administrativo ou do financeiro propriamente dito.

O segundo bloco mostrou como as escolas pesquisadas estão preocupadas com a qualidade da educação e os movimentos de qualificação da gestão, fortemente direcionados ao pedagógico e à figura do professor. Há, nesse quesito, a referência importante do aspecto financeiro, o qual é visto como balizador no que se refere à qualificação e à sustentabilidade das instituições.

A gestão administrativo-financeira juntamente com o aspecto da escola privada ser inserida num mercado competitivo que inclui tarefas alheias à própria educação, como captação e fidelização de alunos, emergiu no terceiro bloco.

A imbricação entre gestão, seus processos e a avaliação foi cerne do quarto bloco. A avaliação não foi citada de forma significativa como aspecto importante da gestão, apesar de 58% das escolas participantes já terem tido alguma experiência neste sentido. Quanto à sistematização metodológica da gestão, foram citadas frequentemente o diagnóstico, o planejamento, objetivos e metas, acompanhamento, inovação e tecnologia.

Como a gestão se desdobra e é articulada é o foco do quinto bloco em que são discutidos a relação entre o administrativo e o pedagógico, o trabalho em equipe, o papel do gestor, o clima organizacional, o projeto pedagógico e a importância dada ao professor no contexto da gestão. A categoria *Trabalho em equipe* evidencia concretamente qual o nível de democratização na gestão e a importância dada ao professor no contexto da gestão mostra como, em última análise, é atribuída ao professor grande responsabilidade quanto ao resultado da gestão da educação, e, em última análise, dos processos educativos, sem, no entanto, haver a mesma partilha no planejamento dos mesmos.

Por mais que se sistematize a gestão, a questão do humano e das suas relações não se silencia, analisado no sexto e último bloco. Esse bloco também dá uma idéia da complexidade da gestão, pelos outros aspectos que foram lembrados e que estão alistados na última categoria.

Enfatizo, nessa pesquisa, a predominância do potencial analítico sobre o estatístico (YIN, 2003). Considero os frutos que emergiram da análise muito ricos e diversificados, indicando, com isso, a amplitude através da qual a gestão da educação é vivenciada e fornecendo através dos relatos das escolas pesquisadas contribuições que partem do dia-dia vivido por escolas privadas da educação básica.

CONCLUSÃO

Observa-se no panorama brasileiro da educação básica a implementação de uma cultura de avaliação, no que diz respeito às avaliações em larga escala. A política da avaliação em larga escala projetada no Brasil na década dos anos 80 com ações do INEP e implementada com maior intensidade nos anos 90 está dando sinais de permanência no cenário educacional. Como resultado desse movimento espera-se melhorar a qualidade da educação em seus aspectos diversos, e as conseqüências advindas das avaliações são de natureza variada, afetando diretamente à gestão da educação. Exemplo é, nesta última década, usando a avaliação dos alunos através do ENEM, o movimento que se gerou por parte das escolas, especialmente das privadas, na busca dos melhores resultados para obter maior retorno financeiro e prestígio social.

Há no Brasil atualmente vários institutos que elaboram e realizam avaliações em larga escala, e as escolas de educação básica, inseridas na emergente cultura da avaliação por força do mercado e por outros motivos, estão aderindo a elas.

Várias questões com enfoque nas escolas vão emergindo ao pesquisar essa realidade. Como é significada a gestão pelas escolas? Que efeito as avaliações têm sobre a forma de como essas escolas processam sua gestão? Por que as escolas estão efetivamente aderindo a estas práticas de avaliação? Que usos as escolas privadas no Rio Grande do Sul fazem dos resultados da avaliação em larga escala e como afeta a gestão e vice-versa? E por outro ângulo, com foco nas avaliações e nas agências que as promovem, também surgem questionamentos. O que as avaliações em larga escala objetivam focar nas escolas privadas de educação básica? Quais os fundamentos político-filosófico-educacionais nas quais as agências se embasam ao estruturarem as avaliações?

Diante das tendências mundiais, cujo clamor é por mais qualidade na educação e uma melhor distribuição dos recursos existentes, fortificou-se a ideia de que a avaliação, nos

processos de gestão e de inovação, é estratégica. Os programas de avaliação enfocam esses objetivos no que se refere à elaboração de políticas e reformas educacionais, almejando uma maior visibilidade na utilização dos recursos num movimento de prestação de contas.

De acordo com o Censo Escolar de 2009 da Educação Básica, 88% dos alunos estão matriculados em escolas públicas e 12% matriculados nas escolas privadas de nosso país. É diante desta realidade que o foco de avaliação do INEP se concentra em escolas públicas.

As escolas privadas têm o papel de prestar o serviço à sociedade, assim como a escola pública perante a legislação. Quanto ao aspecto da gestão da escola, existe a necessidade da manutenção da escola pública e da sobrevivência da escola privada. As práticas de gestão das escolas privadas estão se valendo em algum grau para a tomada de decisões dos dados gerados pelas avaliações em larga escala. Isso pode indicar uma mudança de gestão tradicional para uma gestão dinâmica como exige maior flexibilidade e potencial de inovação.

Na medida em que as avaliações em larga escala se fortalecem e popularizam, é necessário a escola se mobilizar quanto à utilização dos resultados das mesmas. Essa mobilização inclui uma compreensão aprofundada do processo avaliativo, desde sua concepção, seus meios e seus fins. Para muitas escolas privadas é preciso que ocorra a mudança de paradigma da gestão de tradicional para uma mais inovadora, que inclua a avaliação como parte integrante da gestão e que leve à real e efetiva participação das pessoas num processo de idas e vindas entre gestão e avaliação. Num nível inicial e elementar, é de extrema importância desmistificar as informações da avaliação a toda comunidade educativa para potencializar o processo de mudanças que se faz necessário nas organizações e, idealmente, não apenas passar informações, mas construir o processo avaliativo em conjunto.

A partir da opção das gestões por realizarem as avaliações em larga escala, são desenvolvidos indicadores na utilização dos resultados. Esses permitem comparação longitudinal para ajudar os gestores na elaboração e implementação de projetos que venham a contribuir na melhoria do processo. Faz-se necessário que as pessoas, especialmente as que exercem funções de liderança, se preparem, com maior zelo e tenacidade, para atuar, de forma embasada, nesse contexto de mudanças intensas, no qual comumente se instaura um clima de intranquilidade, ansiedade e de temores naturais entre os sujeitos engajados nos processos da organização. Consequência pode ser toda uma conotação implícita à avaliação, a qual pode gerar insegurança, principalmente se os objetivos e as possíveis consequências não forem bem trabalhadas no e pelo grupo o qual se submete a elas. Sabe-se que o processo avaliativo tem muita influência no clima organizacional, especialmente se o grupo não for incluído no processo avaliativo, na análise dos dados e nos planos de ação que advirem daí, e se a

avaliação for resultado de uma imposição vertical dos gestores para com a organização.

É preciso introduzir transformações, inovações na cultura e nas práticas das organizações, assim como pesquisa e conhecimento na área de gestão. Não há mais espaço de atuação, nesse panorama, para gestores que têm introjetados em suas mentes modelos de gerenciamento centralizadores pela reprodução de ações praticadas há muito, não reavaliadas, burocráticos, que primam pela padronização de comportamento dos sujeitos, considerando-os como máquinas de produção, sem direito de participar, de opinar, de se posicionar diante ao que julgam certo ou errado. Isso transita na contramão da democracia, que requer participação verdadeira e sujeitos críticos. Fazemos a ressalva de que gestões de modelo centralizador também podem fazer das avaliações em larga escala instrumentos dentro de sua lógica com o intuito de auto-afirmar seu modelo de gestão e de fiscalização. Nesse caso, é como se os gestores estivessem numa posição à parte, não pertencente ao grupo e não-responsáveis pelos dados que emergirem a partir das avaliações.

Considero as pessoas o centro da organização escolar com suas habilidades, conhecimentos, capacidades e atitudes. Esses sujeitos começam a ser reconhecidos e valorizados como dotados de inteligência, sensibilidade, perspicácia, capacidade de protagonizar mudanças, enfim, supera-se uma visão em que as pessoas eram tidas como seres passivos, que deveriam apenas obedecer, sem direito a questionar. Precisa ser considerado o potencial humano que é muito especial, pois são as pessoas que dão vida à organização, através de sua dinâmica de interatividade, das inter-relações que estabelecem, das diferentes idéias que mobilizam a inteligência, as emoções e dinamizam as ações desses sujeitos nessa rede de relações.

As organizações vêm sendo consideradas como sistemas sociais onde as pessoas, além de trabalharem para seu sustento, convivem, aprendem e desenvolvem-se, em âmbito pessoal e profissional; deixam de ser simples recursos humanos³³ e passam a ser vistas na sua complexidade, com sua afetividade, espiritualidade, percepções singulares, sonhos e projetos de vida diferenciados. Todas essas dimensões interagem e influenciam o comportamento e as atitudes das pessoas, de modo considerável.

As avaliações em larga escala que existem no mercado e são vendidas aos dirigentes das escolas ou das redes de ensino afirmam que contribuem com o gestor no uso dos dados, na tomada de decisões e norteiam os investimentos da organização educativa. É de suma

³³ A própria expressão 'recursos humanos' pode passar uma conotação de passividade. O conceito merece um aprofundamento quanto a essa hipótese. É como se fosse mais um recurso, dentre outros, na lógica do capital e da produção.

importância que desde o primeiro momento do processo da avaliação a escola se envolva no processo, para não ser apenas uma incubadora de ideias alheias e metodologias prontas no que tange meios e fins da avaliação.

A mudança nos pólos gestor – avaliação – comunidade educativa faz-se mister. É uma questão de sobrevivência, de poder manter-se ativo e proativo inclusive num mercado extremamente competitivo, em direção aos novos rumos almejados. Não há como acreditar que, se fez sucesso no passado, é possível continuar obtendo os mesmos resultados no presente, sem problematizar a realidade que se coloca, inclusive no que diz respeito à cultura avaliativa, sempre encontrando razões, desculpas para justificar seu comportamento,

A mudança dos tempos com suas pressões sobre as escolas privadas exige mudanças no modelo de gestão. As pessoas são o maior potencial para manterem as escolas vivas, seja em termos do que se considere uma boa educação, seja em termos de sobrevivência financeira. Importar-se com o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores é pré-requisito fundamental para se conquistar um ambiente participativo, com pessoas motivadas e comprometidas. O foco não pode ser unicamente nos resultados quantitativos. Pessoas estão por trás dos resultados e dos encaminhamentos que são gerados a partir dos mesmos. Pessoas satisfeitas e valorizadas agregam valor adicional à organização.

As avaliações sempre estiveram presentes no processo de ensino-aprendizagem e nunca se teve receitas que dessem visibilidade ao processo. A educação é, em sua essência, o processo do ser humano para e com o ser humano. Não é do ser humano com o mercado, com a máquina, com o futuro ou outra entidade metafísica. Vejo a importância de clareza nos objetivos da escola e da educação, para que os processos sejam vivenciados por toda comunidade educativa. Os PCN e a LDB podem ser guias nesse caminho que cada comunidade há de percorrer. Fundamental é que as habilidades básicas sejam desenvolvidas em todos os seres humanos para terem condições de participarem da sociedade como cidadãos.

A legislação brasileira garante os direitos de todas as crianças, embora seja de domínio público o déficit educacional histórico em nosso país. As avaliações podem trazer mais luz e mais visibilidade ao que acontece na educação. Lamentável considero que as avaliações já tem uma caminhada de pelo menos duas décadas, mas que ninguém seja responsabilizado pelos fracassos escolares de tantas crianças e jovens. Sobrevivem os culpados abstratos, que, por serem abstratos ou metafísicos, não podem ser alcançados.

Quanto às avaliações, constituem um campo de pesquisa fértil para analisá-las em profundidade e com isso expor a sua politicidade.

Quanto às escolas privadas, falta lhes explorar seus pontos fortes como sua pluralidade cultural histórica, por exemplo, e se fortalecerem em suas identidades. Para esse processo, também são necessários enfrentamentos da realidade avaliativa que se coloca. Ignorar essas tendências é como ignorar uma febre que sempre é sinal de alguma alteração. Há que se explorar o potencial formativo das avaliações. A constituição de redes entre as escolas privadas, não apenas em termos da mesma mantenedora, mas a fortificação de uma identidade de escola privada. Escolas privadas organizadas, as quais também são ativas com relação às agências que promovem as avaliações e com relações às políticas públicas do país e que incluem a todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

- A TRAJETÓRIA do INEP. **INEP**. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/institucional/70Anos.htm>> Acesso em 06 set. 2009.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), v. 77, p. 53-61, maio 1991.
- _____; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 39-50, julho 2001.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 51-64, julho 2001.
- ANDRIOLI, Inácio Antonio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 13, ano II, junho de 2002. Disponível em:
<<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>> (p. 1-5). Acesso em 08/01/2007.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Biblioteca freireana: v. 5)
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AVALIA**. Disponível em: <www.avaliaeducacional.com.br/> Acesso em: 28 set. 2009.
- AVALIA em ação**. São Paulo: AVALIA, ed. 1, ano 1, 2008.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n. 126, p. 1-13, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 30/08/2009.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de Assistência ao Brasil 2004-2007**. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/1792.html> Acesso em: 09 jan. 2007 (c).

BANCO DE TESES. **Ministério de Educação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> Acesso em 14 ago. 2010.

BARROS, José Márcio. **Para uma cultura da avaliação da cultura**, 2007. Texto produzido a partir dos debates da mesa redonda “Avaliação no setor cultural” realizada no Seminário Indicadores Culturais: debate Brasil e Espanha, promovido pelo Instituto Itaú Cultural, São Paulo, 11 e 12 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000978.pdf>> Acesso em ago. 2009.

BAUER, Martin.W.; GASKELL, George (Edit.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **ENEM: Histórico**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=923> Acesso em: 06 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **ENEM: Perguntas frequentes-novo ENEM**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=/index.php?option=com_content&view=article&id=13427> Acesso em: 06 set. 2009.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva – 42. Ed. atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2009.

CAED. Disponível em: <www.caed.ufff.br> Acesso em: 18 set. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1999.

CESGRANRIO. Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/>> Acesso em: 18 set. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CONHEÇA O INEP. **INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional>> Acesso em: 06 set. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n.2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Saber pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

DREHER, Martin N. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. A pesquisa no contexto da universidade: um novo olhar para a realidade da PUCRS. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n.44, p.131-154, jan./jun. 2000.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Na fronteira da sua complexidade organizacional. Braga: Universidade do Minho, 1998.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola – base teórica e construção do projeto**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.225, n.89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FERREIRA, Norma S. de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto 2002.

FIGARI, Gérard. **Avaliar: que referencial?** Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Ed., 1996.

FINALIDADES e Atribuições. **INEP**. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/institucional/finalidades.htm>> Acesso em: 06 set. 2009.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala e padrões curriculares: as escalas de proficiência em matemática e leitura no Brasil. In: BOMENY, Helena (org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala. Porto Alegre, 30 maio 2010. Entrevista concedida a Ibanor Möllmann.

_____; KLEIN, Ruben. **Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – SAEB**. Rio de Janeiro: Ensaio, 2000.

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. Planejamento, gestão e avaliação na instituição escolar: para controlar ou para democratizar?. In: LUCE, Maria Beatriz. e col. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/>> Acesso em: 18 set. 2009.

Fundação de economia e estatística – Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/capa/index.php>> Acessado em 23 set. 2010.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o trabalho Científico**: Explicações das Normas da ABNT. – 15. ed. – Porto Alegre: s.n., 2010.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0029>> Acesso em: 19 out. 2010.

GANDIN, Luís Armando. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel L. P. de (org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho 2001.

_____. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Sobre o Banco Mundial**. Brasil. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/6.html>> Acesso em: 09 jan. 2007 (a).

_____. **Operações no Brasil**. Brasil. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/5.html>> Acesso em: 09 jan. 2007 (b).

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Tradutores: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto Ed., 1994.

HEYNEMAN, STEPHEN P. Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In: MELLO E SOUZA, Alberto de (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

INADE. Disponível em: <www.inade.com.br/> Acesso em: 18 set. 2009.

_____. Disponível em: <<http://www.institutoinade.com.br/avaliacao/>> Acesso em: 18 nov. 2010.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, nov./dez. 2000.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Gestão da escola e qualificação docente: uma análise crítica em torno de algumas concepções de formação permanente de professores. In: CASTRO, M.L.S. e col. (Org.). **Sistemas e Instituições: repensando a Teoria na Prática**. ANAIS – vol I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

LIMA, Licínio C. Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, nº 14, p.119-139, jan 1994.

_____. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). 2.ed. Universidade do Minho, Instituto em Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Braga, 1998.

_____. **Compreender a escola: perspectivas de análise organizacional**. Porto: Edições ASA, 2006.

LINCOLN, Yvonne S., GUBA, Egon G. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park: Sage, 1985.

LOCKHEED, Marlaine E. Contexto internacional para avaliações. In: BOMENY, Helena (org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MACHADO, Carlos Roberto Silva. A gestão democrática no sistema educacional. In: LUCE, Maria Beatriz. e col. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2008. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>> Acesso em: 26 jun. 2010.

MEDEIROS, Isabel Letícia P. de. Gestão democrática e escolha do diretor de escola. In: LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MICELI, Maria Zélia Dias. Avaliação em larga escala. São Paulo, 20 out. 2009. Entrevista concedida a Ibanor Möllmann.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM. **Poiésis**, Tubarão, v.1, n.1, p. 67-85, jan./abr. 2008.

_____. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

NORMAND, Romuald. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, vol.11, p. 49-76, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAZETO, Antonio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da Escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

PROVA BRASIL. INEP. Disponível em:

<http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13> Acesso em 06 set. 2009.

Revista de Educação Católica - AEC. nsº 114 a 151 - Brasília: AEC, 2000 – 2009.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão. **ECCOS – Rev. Científica**, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, jun. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAUSSEZ, Frédéric; LESSARD, Claude. A educação baseada na prova. Do que se trata? Quais são suas implicações? In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Trad. por Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCIELO. Disponível em:

<<http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=1>> Acesso em: 26 ago. 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: MELLO E SOUZA, Alberto de (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS. Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1> Acesso em: 28 set. 2010.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.DE; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 135-41.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. et al. **Administração Escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar – ANPAE, 1968.

THE WORLD BANK GROUP. **About de Goals**. Millennium Development Goals. 2004a. Disponível em: <<http://ddp-ext.worldbank.org/ext/GMIS/gdmis.do?siteId=2&menuId=LNAV01HOME1>> Acesso em: 09 jan. 2007.

_____. **Achieve universal primary education**. Millennium Development Goals. 2004b. Disponível em: <<http://ddp-ext.worldbank.org/ext/GMIS/gdmis.do?siteId=2&goalId=6&menuId=LNAV0...>> Acesso em: 09 jan. 2007.

_____. **Objetives**. 2006. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/EDUCATIO...>> Acesso em: 09 jan. 2007.

UNESCO. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all-international-coordination/efa-goals/>> Acesso em: 09 set. 2010.

VECCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael, **O “Movimento dos Testes e Medidas Educacionais” e a educação brasileira na primeira metade do Século XX** 2008. Trabalho apresentado no VIII Seminário Pedagogia em debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores: Políticas de formação e práticas educacionais na sociedade contemporânea, Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 3 a 5 de setembro de 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. Alguns programas de avaliação educacional no Estado de São Paulo. In: BOMENY, Helena (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 17, n. 2, p. 147-160, jul./dez. 2001.

_____. **Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: _____ (Org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____; Ana Maria Carvalho Metzler. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural:** práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

_____(Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Trad. Daniel Grassi. São Paulo: Bookman, 2003.

ANEXO I

Questões para conhecer instituições que oferecem avaliação em larga escala para educação básica:

- 1- Qual o objetivo da avaliação em larga escala?
- 2- Como são contratados para aplicar as avaliações de larga escala?
- 3- Há avaliações em larga escala personalizadas de acordo com o objetivo de cada escola ou todas seguem um padrão?
- 4- Qual o modelo que é seguido na elaboração da avaliação externa?
- 5- Quais componentes curriculares são avaliados?
- 6- As provas são elaboradas a partir de quais referências?
- 7- Aplicam questionários e para quem são dirigidos?
- 8- Quais os itens da comunidade escolar que são avaliados ou são considerados importantes para obter dados?
- 9- O que pretendem com a investigação destes itens?
- 10- Quais os fatores que influenciam e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem?
- 11- Como os resultados são devolvidos às escolas?
- 12- Os resultados são comparados com outras instituições e qual o objetivo?
- 13- Oferecem algum produto ou serviço em decorrência da avaliação para as escolas?
- 14- Descreva resumidamente a história da instituição.

ANEXO II

Prezado(a) Gestor(a) Educacional

Sou doutorando em educação na UNISINOS e estou desenvolvendo a pesquisa da tese com o tema: Gestão e avaliação da educação privada. Minha orientadora é a Profª Dra. Flávia Obino Corrêa Werle.

Tem como objetivo compreender os movimentos entre avaliação externa e a gestão da educação básica nas escolas privadas do Rio Grande do Sul.

Sua contribuição é muito valiosa para a pesquisa. É importante que o questionário seja respondido pelo (a) Diretor (a) ou outro membro da Equipe Diretiva.

Favor acesse o endereço abaixo, é só clicar nas respostas e agradeço se enviar o mais brevemente possível.

Link para visualizar o questionário e responder a pesquisa:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFI6SWZNTENEcnRtMVctRUlzTjU0SWc6MQ>

Estou à disposição para qualquer esclarecimento.

Muito obrigado.

Ibanor Möllmann

e-mail: ibanorgestor@hotmail.com

pesquisa.escolas.particulares@gmail.com

Pesquisa - Escolas Particulares

Esta pesquisa é direcionada às escolas particulares do Rio Grande do Sul com objetivo de contribuir na tese de Doutorado em Educação na Unisinos do aluno Ibanor Möllmann. Muito obrigado pela sua contribuição.

*Obrigatório

1 - Qual a data de fundação da escola? *

2-Pertence a alguma rede? *

- Sim
- Não

3- Se você respondeu "Sim" na questão anterior. Qual a rede?

4- Qual o número de alunos de sua escola? *

- até 300 alunos
- de 301 até 600 alunos
- de 601 até 1000 alunos
- de 1001 até 1500 alunos
- acima de 1501 alunos

5- Qual o número de turmas de sua escola? *

- até 10 turmas
- de 11 até 25 turmas
- de 26 até 40 turmas
- de 41 até 55 turmas
- acima de 56 turmas

6- Quais os turnos de funcionamento de sua escola? *

- Manhã
- Tarde
- Noite

7- Há atividades complementares? *

- Sim
- Não

8- Se você responder "Sim" na questão anterior. Quantos alunos participam?

- até 100 alunos
- de 101 até 300 alunos

- de 301 até 500 alunos
- de 501 até 700 alunos
- acima de 701 alunos
- TODOS os alunos
- Outro:

9- Qual o número de professores que fazem parte da escola? *

- até 10 professores
- de 11 até 20 professores
- de 21 a 35 professores
- de 35 até 50 professores
- de 51 até 70 professores
- de 71 até 99 professores
- acima de 100 professores

10- Em média, qual o tempo de casa dos professores? *

- até 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- acima de 20 anos.

11- Qual o número de funcionários de sua escola? *

- até 10 funcionários
- de 11 até 20 funcionários
- de 21 a 35 funcionários
- de 35 até 50 funcionários
- de 51 até 70 funcionários
- de 71 até 99 funcionários
- acima de 100 funcionários

12- Em média, qual o tempo de casa dos funcionários? *

- até 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- acima de 20 anos.

13- A escola realiza Planejamento Estratégico? *

- Sim
- Não

14- Se respondeu "Sim" na questão anterior. Como acontece?

15- A escola participou de alguma Avaliação Externa? *

- Sim
- Não

16- Se respondeu "Sim" na questão anterior. Qual a Instituição que ofereceu Avaliação Externa?

- Avalia
- Fundação Cesgranrio
- Fundação Carlos Chagas
- Rede de Educação Católica
- CAED de Juiz de Fora
- Outra

17- Se respondeu "Outra" na questão anterior. Qual seria?

18- Quais os instrumentos utilizados na avaliação externa?

- Provas
- Testes
- Questionários
- Provas e questionários
- Entrevistas
- Outros

19- Se respondeu "Outros" na questão anterior. Qual seria?

20- Quais os componentes curriculares envolvidos na avaliação externa?

- Português
- Matemática
- Ciências / Biologia
- Química

- Física
- Geografia
- História
- Filosofia
- Sociologia

21- Quais os públicos que responderam os questionários?

- Alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio
- Familiares
- Professores
- Funcionários

22- Como foi feita a devolução dos resultados da avaliação externa pela instituição promotora?

- Material impresso
- Digital / site
- Assessoria pedagógica
- Palestra
- Outra forma

23- Se respondeu "Outra forma" na questão anterior. Qual seria?

24- De que forma os dados da avaliação externa são apropriados pela comunidade escolar?

- Reunião com os professores
- Reunião com os professores por séries
- Reunião com os professores por áreas
- Reunião da equipe diretiva
- Reunião com os pais
- Reunião com os alunos
- Grupo de estudos
- Reunião com os funcionários
- Reunião com Equipe diretiva
- Apropriação pela direção
- Outros

25- Avaliação externa trouxe alguma contribuição ou interferência na gestão da escola?

- Sim
- Não

26- Se respondeu "Sim" na questão anterior. Descreva quais.

27- Qual o nível de satisfação quanto a vivência da Avaliação Externa?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito
- Desconheço

28- Quais as conseqüências que a Avaliação Externa trouxe para sua escola?

- Refletir sobre o fazer pedagógico;
- Busca de qualificação ;
- Toda vez que aplicam Avaliação Externa fica um clima de ansiedade na escola;
- Diante dos resultados há um clima de cobrança;
- Alegria dos alunos, professores e pais;
- Melhorias nos resultados financeiros;
- Outros

29- Se respondeu "Outros" na questão anterior. Quais seriam?

30- Quais são os desafios que a escola privada está vivenciando nos dias atuais? *

- Qualidade pedagógica;
- Ampliação do domínio linguístico;
- Qualificação dos professores e funcionários;
- Equilíbrio financeiro;
- Captação e fidelização dos alunos
- Outros

31- Se respondeu "Outros" na questão anterior. Quais seriam?

32- Quais os aspectos da gestão da educação que você considera importantes para uma boa educação? *

A large, empty rectangular text input field with a light gray border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges, indicating it is designed for multi-line text entry.

Enviar