

# **POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E DESAFIOS NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA.**

**Marizéte Santana dos Santos**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

[marizete23@yahoo.com.br](mailto:marizete23@yahoo.com.br)

**Ana Maria Eying**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

[ana.eyng@pucpr.br](mailto:ana.eyng@pucpr.br)

**Resumo:** O artigo tem como tema de investigação a percepção de profissionais que atuam na educação básica a cerca dos processos de gestão, formação docente e avaliação da educação. Uma vez que os resultados das avaliações em larga escala têm sido relacionados à qualidade em educação a escola tem sido responsabilizada pela melhoria desta qualidade. Neste contexto refletir sobre a formação continuada de professores é fundamental visto que as concepções de educação que orientam os processos de ensino, gestão e avaliação podem gerar exclusão, classificação ou emancipação.

**Palavras-chave:** gestão da educação básica; formação continuada; políticas de avaliação.

## **INTRODUÇÃO**

O estudo se justifica pela importância em se estabelecer um diálogo entre a formação docente, avaliação e gestão, na busca pela melhoria da qualidade na educação e pelo rompimento da “lógica classificatória e excludente” (VASCONCELOS, 2004, p. 3) consolidada no contexto escolar.

As atuais Políticas Educacionais Brasileiras acompanham o movimento reformista de ordem Neoliberal que articula seu discurso com a necessidade de modernização do sistema em defesa das reformas educacionais, atribuindo a responsabilidade pela crise da educação a fatores específicos e delimitados, tais como: má gestão, formação inadequada dos professores, currículos ultrapassados, ausência de recursos públicos, entre outros.

No intuito de adequar a educação às novas determinações econômicas, o Banco Mundial tem influenciado diretamente as políticas públicas no Brasil, constituindo-se no principal orientador político das reformas econômicas, sociais, políticas e, principalmente, educacionais. A partir de acordos e cooperação internacionais entre o Banco e os países do Terceiro Mundo, a educação passa por reformas onde os governos se comprometem a assegurar uma educação básica de qualidade para todos. Estas reformas têm como elementos centrais:

1. Prioridade na educação primária; 2. Melhoria da eficácia da educação; 3. Ênfase nos aspectos administrativos; 4. Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidade de gestão e de captação de financia-

mento, enquanto ao estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para aquisição de uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; 5. Análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (SILVA, 2005, p. 24).

Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e no enfrentamento dos problemas relacionados ao baixo desempenho escolar foi que a partir dos anos 1990, intensificou-se a centralidade do processo de avaliação em larga escala que se “firma cada vez mais como um elemento de regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado avaliador no Brasil”. (COELHO, 2008, p. 231).

A escola passa a ser pensada pela perspectiva do desenvolvimento econômico e social e assume atribuições definidas pela intervenção das organizações financeiras internacionais, os esforços se voltam para a universalização da escola primária seguida do ensino fundamental.

Para Charlot (2008) “todas essas transformações têm consequência sobre a profissão docente” (p. 20) uma vez que estas mudanças decorrentes das novas lógicas neoliberais impõem a modernização econômica e social através da predominância das exigências de eficácia e qualidade da ação e da produção social, principalmente quando se trata da qualidade do ensino fundamental.

O problema que orienta a reflexão busca elucidar a seguinte questão: As políticas de gestão da educação básica estão articuladas às políticas de avaliação da educação e à formação docente para melhoria da qualidade na educação?

Buscou-se relacionar as concepções teóricas sobre os processos de gestão, formação docente e avaliação da educação com as percepções que os profissionais entrevistados têm sobre estes processos. Participaram da entrevista 44 professores e 21 membros da equipe pedagógica administrativa de nove escolas públicas do município de Curitiba, em um bairro considerado de grande vulnerabilidade social.

Os autores que subsidiam a análise teórica são: Bordignon e Gracindo (2000), Cury (2002a), Dourado (2007), Ferreira (2000, 2004), Freitas (2007), Paro (1998, 2001, 2002), para a categoria gestão.

Canário (2005), Charlot (2008), Ribeiro (2004), Roldão (2009), Scheibe (2002), Nóvoa e Finger (1988) e Weisz (2004) para formação.

Para avaliação: Afonso (2000, 2005), Coelho (2008), Freitas (2004), Freitas (2005), (1997), Esteban (2000, 2008), Fernandes e Freitas (2007), Saul (1995), Silva (2005), Souza (1997) e Vasconcelos (1995, 2004),

Para tratar dos aspectos referentes à qualidade: Paro (2001) e Weisz (2004).

## UM DIÁLOGO ENTRE ASPECTOS DA TEORIZAÇÃO E PERCEPÇÕES SOBRE GESTÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Os processos de gestão e organização da educação básica constituem-se um dos principais temas que envolvem as discussões sobre educação. Sua referência está diretamente

associada ao processo de gestão democrática, princípio formalizado no art. 206, inciso VI da Constituição Federal, reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir dos princípios de “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (art. 14), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Os conselhos de educação nos sistemas de ensino e os conselhos escolares na gestão das escolas, ambos com a participação da comunidade, configuram-se a principal estratégia da gestão democrática. Mas o que é gestão e o que vem a ser gestão democrática? Muitas concepções lhe são atribuídas.

Para Dourado (2007, p. 923) “a discussão sobre a gestão da educação básica apresenta-se a partir de várias proposições, bem como concepções e cenários complexos”. Nestes termos é fundamental discutir os processos de gestão a partir da concepção que se tem de educação:

A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. [...] A educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. (DOURADO, 2007, p. 923)

Cury (2002) estabelece o conceito de gestão a partir da significação do próprio termo:

Gestão provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. [...]. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. Também o substantivo gestus (em português: gesto) deriva deste verbo e significa um feito, uma execução. Quando usado no plural latino, isto é, gesta, significa feitos ilustres, notáveis, nobres e corajosos. (p. 164-165)

É o processo dialógico estabelecido na gestão que faz dela um processo democrático, comprometido com a formação da cidadania a partir da constituição de uma ordem ética que contemple a “fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, [...]”. (FERREIRA, 2004, p. 1243).

Já o autor Vitor Paro (1998) define gestão como sinônimo de administração, afirmando que o processo de gestão/administração tem em sua essência a característica da “mediação na busca de objetivos” (p. 04). A administração configura-se, então, a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins.” (PARO, 2002, p. 18). O autor reforça

que enquanto mediação este processo não representa um fim em si, muito menos é neutro, mas apresenta sim a possibilidade de articulação com variados objetivos necessitando estar em consonância com os fins da educação.

Para Bordignon e Gracindo (2000) o termo gestão foi utilizado como o “(...) processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (p. 147).

Numa visão mais reducionista os processos de gestão escolar associados apenas à administração podem servir tão somente ao controle de processos e resultados, às práticas burocráticas, a “soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista” (PARO, 1998, p. 5) ou até mesmo ao mero exercício de poder indo na contramão de um propósito de educação fundamentada na formação humana.

A partir das inferências sobre gestão e formação os profissionais foram questionados na entrevista sobre: O que entende por gestão escolar? Qual o modelo de gestão adotado pela escola? Quais os benefícios da gestão democrática? O que entende por formação continuada? Descreva como acontece a formação continuada. Quais as contribuições da sua formação continuada para a escola?

A concepção de gestão como processo coletivo, que envolve co-responsabilidade, diálogo e participação de toda comunidade escolar e local na tomada de decisões voltadas para a melhoria da qualidade de ensino é uma realidade na percepção de 62% dos profissionais entrevistados na pesquisa, concepção evidenciada, por exemplo, em algumas respostas a seguir: “é o envolvimento de todos os integrantes em decisões que contribuam para a qualidade de ensino, ou seja, é a busca da participação de professores, pais, alunos, funcionários, pedagogos para as tomadas de decisões, tornando-os assim co-responsáveis pela educação feita no ambiente escolar” (Gestor nº18); “é a superação dos moldes rígidos de administração e o desenvolvimento de esquemas de ações abertas, flexíveis, de participação efetiva da comunidade escolar constituindo condições para melhoria da qualidade de ensino” (Gestor nº19); “todos somos gestores, é um exercício de diálogo que deve favorecer a aprendizagem (ação pedagógica)” (Gestor nº12).

As demais concepções fizeram referência a Gestão como administração, gerência de recursos humanos, pedagógicos e financeiros, compondo 24% das respostas. Gestão como promotora de bem estar, de formação integral do aluno e atenção aos aspectos sociais, 5%. Não responderam à questão, 9%.

As concepções sobre gestão democrática que envolvem o processo de participação devem ser tomadas em seu estado mais amplo, pois conforme Freitas (2007):

São diversos os elementos que a constituem, [...] compromisso cotidiano e substantivo com a transformação das relações sociais e com a justiça social; compartilhamento do poder e da autoridade; práticas culturais emancipadoras, ou seja, que propiciem liberação de submissões, dominações, tutelas e explorações; práticas administrativas regidas pela legalidade, impessoalidade, transparência (publicidade), moralidade; liderança colegiada; trabalho coletivo; diálogo como princípio e método da gestão de conflitos e do trabalho; competência e eficiência como expressões da responsabilidade com o que é público. (p. 512).

Quanto às referências ao modelo de gestão adotado pela escola, 43% dos entrevistados afirmam ser democrática. 28% dos profissionais citaram de forma associada os termos democrática/participativa/compartilhada como modelos de gestão. Esta significativa associação entre os termos evidencia o pressuposto de que na educação a participação é condição para a construção da cidadania, pois conforme Ferreira (2000) “O cerne da participação é a educação [...] o termo participação, tomado em sentido estrito, é definido para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política”. (p. 170-171).

Conforme já exposto por Dourado (2007) a complexidade envolve as discussões sobre os processos de gestão e a partir desta complexidade muitos profissionais da educação, de forma equivocada, concebem algumas teorias da educação ou tendências pedagógicas como modelo de gestão. É o caso de 10% dos entrevistados que considerou a teoria construtivista, sócioconstrutivista, sóciointeracionista, a pedagogia tecnicista e libertadora como modelos de gestão. 13% disseram não saber ou que não tem um padrão de gestão; para 3% a gestão é pouco democrática, centralizadora, evidenciando a ausência de participação no processo de gestão e 3% não responderam à questão.

De acordo com Paro (1998):

[...] a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limite do próprio estado, – promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior – mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade. (p. 305-306)

A participação coletiva de toda comunidade nas tomadas de decisões como promotora da democratização de gestão, conforme afirma o autor, é apontada por 39% dos entrevistados como o principal benefício da gestão democrática, seguida pelo comprometimento de todos em favor da melhoria na qualidade na educação, citado por 23% dos entrevistados. São exemplos de algumas respostas a esta questão que evidenciam o princípio da participação na gestão: “o aluno é mais participativo e interage melhor no processo de construção do conhecimento” (professor 8); “todos em conjunto trabalhando pela mesma finalidade (professor nº17); os professores podem dar sua opinião, participar” (nº14).

Ainda sobre os benefícios da gestão democrática, 12% consideram mais relevante a liberdade de expressão. Para 3% o maior benefício é a co-responsabilidade; autonomia para outros 3% e para 11% os benefícios se resumem em diálogo, bem estar dos funcionários e retorno pedagógico. 2% afirmaram não ter gestão democrática e 7% não respondeu ou não sabe.

É inquestionável a apreensão do valor atribuído à gestão democrática mesmo que associado a conceitos não pertinentes à sua concepção, tais como os citados por alguns dos entrevistados (pedagogia construtivista, libertadora, entre outros). A gestão democrática na educação representa a condição para a participação e construção da cidadania bem como

“[...] sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização”. (FERREIRA, 2000, p. 167).

A gestão democrática requer organização coletiva que é característica do ser humano. Esta organização envolve e exige processos decisórios onde a participação assume caráter político “visto que envolve interesses e organização da sociedade, e que, associada à formação de qualidade, vai possibilitar o exercício da cidadania”. (FERREIRA, 2000, p. 170)

Ao longo da história da educação a busca pela formação do cidadão através da transformação da escola é uma constante, mas esta transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que nela trabalham e constituem um dos elementos mais importantes para a vida da escola: os professores.

Para compreender melhor a conjuntura política/pedagógica que incide sobre o papel deste profissional da educação enquanto agente de transformação é necessário adentrar na relação dialética (teoria/prática) do processo de formação do professor. As dificuldades, os problemas, as contradições refletem diretamente sobre sua ação num cenário de grandes mudanças onde se torna inquestionável uma nova forma de organização do trabalho escolar.

Quando questionados sobre os processos de gestão e formação, 37% dos profissionais relacionaram a melhoria da qualidade na educação à gestão e 34% dos profissionais relacionaram esta melhoria à formação docente.

Para os organismos internacionais a definição de qualidade da educação se dá através do paradigma dos resultados mensuráveis, a qualidade se expressa na avaliação de resultados que por sua vez revela a “eficácia/eficiência” do trabalho do professor. Para Telma Weisz (2004):

O que garante a qualidade da educação que acontece de fato nas escolas é, sobretudo, a qualidade do trabalho profissional dos seus professores. A qualidade do trabalho profissional dos professores tem dependido essencialmente da formação em serviço, pois aparentemente a formação inicial tem se mostrado, no mínimo, inadequada e insuficiente. (p. 01)

A autora também se reporta a questão da qualidade, dizendo que:

Qualquer avanço na qualidade da educação que aconteça nas escolas públicas brasileiras depende, na mesma medida, do esforço coletivo de busca da equidade no que se refere às oportunidades educacionais (compromisso político) e do investimento continuado na formação dos professores (...) uma questão que tem estado ausente do debate sobre a qualidade da educação: a descontinuidade das políticas voltadas para melhoria do ensino, dentro das quais os programas de formação de professores em serviço são os mais afetados. (WEISZ, 2004, p.1).

A melhoria da qualidade aparece associada a fatores políticos - busca da equidade - e pedagógicos que envolvem investimento continuado na formação dos professores, mas o que os profissionais da educação entendem por formação continuada?

Para 49% dos entrevistados formação continuada é aperfeiçoamento, atualização, ampliação de conhecimentos, em seguida 21% responderam que é a oferta de cursos que contribuam com a prática pedagógica.



Considerando que a formação inicial é “inadequada e ineficiente” (Weisz 2004, p.01), 13% afirmou que formação continuada são cursos após a formação inicial, exemplos: “é continuar os estudos, especialização, mestrado” (professor 24); “dar continuidade aos estudos em relação às necessidades, prioridades” (professor 30); “são cursos, especializações e outros que os profissionais realizam após sua formação” (gestor 10); “a busca contínua por novos conhecimentos ou aprofundamento já adquiridos, todo profissional necessita crescer, se aperfeiçoar, estudar a fim de manter-se atualizado para desenvolver um trabalho melhor” (gestor 18).

O termo reciclagem como entendimento de formação continuada apareceu nas respostas de 6% dos entrevistados. Para 5% é capacitação, 3% consideraram outras respostas tais como: “formação que acontece sempre, independente do trabalho” (professor 9); “assessoramento em todas as disciplinas/áreas” (professor 21); “momento para refletir sobre a prática através de subsídios teóricos” (gestor 1). 3% não responderam à questão.

O desafio posto aos processos de formação é o de garantir o direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, construindo na escola pública novas relações que se constituam em formação humana criativa, emancipadora e criadora de uma nova vida e de uma nova escola onde todos estejam envolvidos e comprometidos com a qualidade e o sucesso da educação, pois:

(...) o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais. (...) a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto o viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente. (PARO, 2001, p. 45)

Uma vez que a função da escola pública é produzir e reconstruir o conhecimento, conduzindo ao processo ensino-aprendizagem onde aluno e professor são agentes centrais, a possibilidade de transcender a realidade só pode ser garantida por meio da melhoria da qualidade na educação que por sua vez exige investimentos na formação do professor.

A fim de investigar como acontece a formação continuada nas escolas pesquisadas, aos profissionais entrevistados foi solicitado que descrevessem este processo: 30% dos profissionais afirmaram que é durante a Semana de Estudos Pedagógicos; 52% descreveram que é por meio de cursos, palestras, reuniões, estudos ofertados pela mantenedora em horários de trabalho na própria escola ou em outros locais. 13% consideraram outras respostas não pertinentes à questão: “aprendizagem a mais” (professor 44); “se o professor aceita, sim” (professor 13); “não é o esperado, vai lá lê e responde as perguntas” (professor 22); “o professor tem que ter um espaço dentro da escola para continuar se atualizando” (professor 25). 4% não responderam à questão.

No interior da escola pública enquanto espaço de discussão, de convívio com a diversidade, de tomada de consciência e mudança da realidade, a formação do professor

configura-se um processo complexo considerando o seu papel na melhoria da qualidade na educação e na construção da cidadania.

Segundo Canário (2005):

este percurso de formação do professor é melhor caracterizado como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que combina a formação básica prévia ao desempenho, tal como a que resulta de outras situações formais de aquisição de conhecimento específico, com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do contexto socializador primário de um professor – a escola, esse lugar onde se aprende a ser professor. (apud ROLDÃO, 2009, p. 60).

Os processos de formação do professor relacionados ao seu desempenho também representam a garantia de melhorias na qualidade em educação. Fato constatado na pesquisa onde 34% dos entrevistados revelam que a melhoria da qualidade do trabalho em sala de aula é a principal contribuição da formação continuada, seguida da melhoria da aprendizagem, apontada por 20% dos profissionais. Para 15% o fato de lhe serem apresentadas novas ideias é mais relevante; 12% consideraram a troca de experiências como contribuição; 7% afirmam ser a aquisição de conhecimentos. 3% consideram as contribuições boas; 2% disseram não saber; 2% consideram que deveria ter mais formação e 5% responderam que a formação continuada não traz nenhuma contribuição para a escola.

O fato de alguns profissionais não saberem quais as contribuições da sua formação para a escola ou considerarem que não há contribuição, expressa certa fragilidade devido ausência de referência à formação continuada como processo de transformação pessoal e profissional, de ressignificação da prática pedagógica, de mudanças de paradigmas. A formação continuada não é concebida como desenvolvimento da “capacidade de autoformação” (RIBEIRO, 2004, p.121).

Para Nóvoa & Finger (1988, p.61, apud RIBEIRO, 2004, p. 120) a formação corresponde “a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha ao que alguns chamam a identidade”. Desta forma percebe-se que os professores não concebem sua formação como extensão de si próprios, mas sim como um hiato entre sua vida pessoal e profissional.

Este processo que desvincula a formação profissional da vida do professor associa-se ao processo histórico de desvalorização social do profissional da educação que “trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (Charlot, 2008, P. 21).

Estas contradições podem ser evidenciadas em Scheibe (2002):

O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infra-estrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante. Estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil. ( p. 47)



Esta desprofissionalização também é marcada pela descaracterização da natureza da função docente que é a de ensinar. Roldão (2009), afirma que “a função de ensinar estrutura o desempenho do profissional docente e o seu desenvolvimento e constitui-se como o referente central da respectiva formação”. (p. 68).

O “praticismo” (ROLDÃO, 2009, p. 69) que toma conta da formação do professor expresso na concepção de formação como “troca de experiências”, “capacitação” “reciclagem” fragiliza “a teorização do próprio conhecimento profissional” (ROLDÃO, 2009, p. 69), comprometendo a qualidade da sua formação e da educação. Este “praticismo” é decorrente da associação da qualidade aos resultados expressos nas avaliações de rendimento escolar, regulados pelo Estado que por sua vez desencadeou mecanismos de responsabilização por parte das escolas pelo sucesso ou fracasso escolar, levando o professor a assumir a função de avaliador e cumpridor de tarefas além de ser apontado como o principal responsável pelos baixos índices de rendimento.

O processo de avaliação em larga escala se “firma cada vez mais como um elemento de regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado avaliador no Brasil”. (COELHO, 2008, p. 231).

Tendo em vista esta função atribuída à avaliação, é fundamental questionar se as novas diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais superam a dimensão excludente da avaliação bem como pensar sobre o que se entende por avaliação e qual sua função no processo educacional?

Para Esteban (2000) também se faz necessário refletir sobre o que está se privilegiando no atual debate sobre a avaliação visto que as considerações acerca deste debate fazem referência ao “controle dos resultados do desempenho dos alunos em testes padronizados” (p. 11), associando este desempenho à eficiência do professor, da escola e do sistema educacional.

Segundo Esteban (2008) a concepção de avaliação parte de “um processo que possibilita a aprendizagem de valores humanos, que muitas vezes não estão presentes nos currículos oficiais”, além de uma “compreensão interdisciplinar dos conhecimentos” (p. 138). Esta concepção percorre a trajetória oposta ao processo que prioriza a qualidade na área educacional em termos quantitativos enfatizando a produtividade e os resultados.

Entendendo que as concepções sobre avaliação são baseadas em teorias que expressam a forma de ver e conceituar a realidade e se constituem a partir da trajetória histórica, política, social e econômica que configurou esta realidade, os processos de avaliação acompanham e são determinados pelas transformações que emergem desta dinâmica. A afirmação de Souza (1986) de que “não se concebe a avaliação de forma isolada, pois ela reflete e é um reflexo da concepção que se tem de educação, escola e sociedade” (p. 113), vem reforçar a complexidade da avaliação.

Quando Vasconcelos (2004) afirma que “a avaliação é o problema que é hoje, não por uma questão essencialmente pedagógica, mas muito mais por uma questão política. [...]” (p. 3), evidencia o caráter complexo, mas imprescindível da avaliação na educação reforçando a

necessidade de um olhar criterioso sobre o processo que envolve a prática avaliativa em todas as suas instâncias.

Freitas (2005) argumenta que “a introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista” (p. 9) e reforça o compromisso das políticas educacionais com a modernização da educação bem como com o desenvolvimento econômico do país:

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

Souza (1997) enfatizando este processo de responsabilização ressalta que o significado da implantação de sistemas de avaliação de rendimento escolar evidencia uma “concepção do papel do Estado na condução das políticas educacionais” (p. 276) e serve como instrumento de gestão educacional para este mesmo Estado. A autora reproduz algumas das razões que expressam esta função reguladora:

Possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional [...]; Necessidade de controle de resultados pelo Estado [...]; Estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação das escolas [...]; Estímulo à escola e ao aluno por meio de premiação [...]; Possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar. (SOUZA, 1997, p. 278)

O estímulo à competição entre as escolas e entre os alunos é outra característica dos sistemas de avaliação de rendimento quando estes propiciam um campo fértil para a instalação de processos de comparação de caráter classificatório e excludente, que se estendem do interior das escolas para a sociedade.

Neste sentido Fernandes e Freitas (2008, p.21) postulam que “as intenções e usos da avaliação são fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação”, portanto quando a avaliação é utilizada apenas para atribuir uma nota e determinar quem são os melhores ou os piores alunos os processos de classificação se evidenciam e remetem ao processo de exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões de desempenho exigidos pelo sistema.

A contramão deste processo é a constituição da avaliação enquanto “espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação” (AFONSO, 2000, p. 98) que “fundamenta-se

no diálogo e no reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem com sucesso os objetivos definidos”. (AFONSO, 2000, p. 92).

Para Saul (1995) a avaliação emancipatória:

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

A partir do conceito exposto pela autora é possível evidenciar o caráter democrático do processo de construção do conhecimento associado à perspectiva emancipatória da avaliação na busca pela ruptura dos modelos de educação voltados para a competitividade e o individualismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a articulação entre as políticas de gestão da educação básica, de avaliação da educação e formação docente para melhoria da qualidade na educação requer continuidade e ampliação.

É fundamental partir do pressuposto de que esta discussão deve inserir-se no processo de gestão democrática da educação uma vez esta não se apresenta como uma opção para os dirigentes legais e/ou para os profissionais envolvidos com a educação, pois é constitucionalmente determinada.

Considerando a amplitude do termo “gestão democrática” e que ela é antes de tudo gestão pública, não se pode reduzir sua abordagem apenas à participação representativa. A participação é sem dúvida o elemento central da gestão democrática e requer, portanto, envolvimento e compromisso na tomada de decisões.

Tanto a formação continuada dos professores quanto a avaliação se constituem processos da gestão, portanto, conforme o estabelecimento de programas de desenvolvimento profissional dos professores e a forma como se processa a avaliação evidencia-se ou não a democratização da gestão.

Atualmente o discurso de gestão democrática apresenta-se contraditório diante da regulação estatal dos índices de rendimento escolar e da falta de projetos institucionais que favoreçam o desenvolvimento de uma formação continuada que responda aos reais interesses e necessidades dos professores e professoras da educação básica.

Apesar desta contradição os sistemas de avaliação em larga escala cumprem um papel importante ao permitir a melhor investigação dos processos de ensino/aprendizagem e melhor organização do trabalho coletivo no interior da escola. Também se configuram como oportunidade para a investigação dos efeitos das políticas educacionais e das práticas pedagógicas com rumos a uma gestão mais democrática e participativa.

O que não se pode perder de vista é que o processo de acompanhamento do rendimento escolar deve caminhar na mesma direção de um projeto coletivo/participativo da sociedade, com processos avaliativos de caráter emancipatórios e de transformação. A avaliação deve assumir o papel estratégico no processo de gestão e formação continuada de professores.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Escola pública, comunidade e avaliação – resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação**. In: ESTEBAN, Maria T. (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 83-99.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora. 2005. Apud ROLDÃO, Maria do C. *Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional*. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 1, n. 01, p. 57-70, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

CURY, C.R.J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Adm. da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002a.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

COELHO, Maria I. de M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. RJ, v.16, n 59, p. 229-258, abr/jun. 2008.

DOURADO, Luis F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.com.br>.

ESTEBAN, Maria T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª ed. RJ: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_, Maria T. (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008. – 3. Ed. (Série cultura, memória e currículo; v. 5).

FERNANDES Claudia de O.; FREITAS, Luiz C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra D. P., Aricélia R. do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44p.

FERREIRA, Naura S.C. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_, Naura S. C. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp>.

FREITAS, Dirce N. T. de. **Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica**

**brasileira: uma relação a avaliar.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, Dirce N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais*. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. Apud RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, R. L. (org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. SP: Editora UNESP, 2004. P. 117-126.

PARO, Vitor H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, 06 a 11/7/1998, P.A, RS. Publicado em: SILVA, Luiz H. da; org. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação.** SP: Xamã, 2001.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica.** 11ª ed. São Paulo : Cortez, 2002.

RIBEIRO, Ricardo. **Dez princípios sobre professores e formação de professores.** In: BARBOSA, Raquel L.L. (org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. SP: Editora UNESP, 2004. P. 117-126.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política.** 3.ed. Campinas - SP. Cortez. 1995.

SCHEIBE, Leda. **A formação dos profissionais da educação pós LDB: vicissitudes e perspectivas.** In: PASSOS, Ilma A. V.; AMARAL, Ana L.(org). *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SILVA, Camila C. (Org). **Banco mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina.** SP: Ação Educativa, 2005.

SOUZA, Sandra M. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.** In OLIVEIRA, Dalila A.(org). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997. P.264-282.

\_\_\_\_\_, Sandra M. Z. L. **Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau.** Estudo de dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1986.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 1, n. 01, p. 57-70, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a Avaliação como Processo de Inclusão.** III Seminário de Educação de Arcos/MG – Fev 2004. Disponível em <http://www.celsovasconcellos.com.br>.

WEISZ Telma. **Qualidade da educação e descontinuidade das políticas públicas de formação de professores.** In: Seminário “Qualidade na educação: Garantia de equidade e aprendizagem na escola”. Brasília, 4 de novembro de 2004.

Disponível em [http://www.inep.gov.br/pesquisa/cibec/seminarios\\_educacao.htm](http://www.inep.gov.br/pesquisa/cibec/seminarios_educacao.htm).