



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANDREA MARIA ROCHA RODRIGUES

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS
DE FORTALEZA-CE: AVANÇOS E DESAFIOS**

FORTALEZA

2009

ANDREA MARIA ROCHA RODRIGUES

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA-CE:
AVANÇOS E DESAFIOS

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima

FORTALEZA

2009

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

R611a Rodrigues, Andrea Maria Rocha.
 Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza-CE
 [manuscrito] : avanços e desafios / por Andrea Maria Rocha
 Rodrigues. – 2010.
 85f. : il. ; 31 cm.
 Cópia de computador (printout(s)).
 Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará,
 Faculdade de Educação,Programa de Pós-Graduação em
 Educação Brasileira, Fortaleza(CE),11/02/2010.
 Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.
 Inclui bibliografia.

1-ESCOLAS PÚBLICAS – AVALIAÇÃO – FORTALEZA(CE). 2-ESCOLAS
PÚBLICAS – FORTALEZA(CE) – ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO –
PARTICIPAÇÃO DO CIDADÃO. 3- COMUNIDADE E ESCOLA – FORTALEZA
(CE). 4-EDUCAÇÃO E ESTADO – FORTALEZA(CE). I-Lima,Marcos Antônio
Martins, orientador.II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 371.20098131

ANDREA MARIA ROCHA RODRIGUES

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA-CE:
AVANÇOS E DESAFIOS

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Aprovada em 11/02/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Meiricele Calíope Leitinho
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior
Universidade Estadual do Ceará - UECE

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, sabedoria e coragem nesta caminhada.

Aos meus pais e irmãos, por sempre estarem comigo, incentivando-me, encorajando-me tantas vezes, e pelas alegrias compartilhadas.

Ao meu companheiro, pelas ausências compreendidas, pelo carinho dedicado a mim, por ter acreditado e acompanhado todo o processo de seleção de mestrado até a fase final de defesa, por nunca ter me deixado desistir; por ter acreditado em mim quando eu mesma duvidava que seria possível.

Ao meu orientador, Doutor Marcos Antônio Martins Lima, pela compreensão e inestimável apoio ao longo de minha caminhada de produção científica. Admiro-o como um grande homem, humano e como grande profissional comprometido.

Ao meu eterno sábio, mestre e amigo, professor Doutor Eduardo Chagas, pelas discussões, apoio e seriedade, dando-me forças em todos os momentos em que foi solicitado.

Às minhas amigas companheiras de mestrado, Claudia Ibiapina e Marly Alves, por terem compartilhado anseios, dificuldades e esperanças.

Aos colegas Rebeca e Edson, que conheci nesta caminhada e me auxiliaram para a conclusão desta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará, por ter me concedido a oportunidade de crescer profissionalmente, trazendo-me, ainda, cenário para criar tantas amizades solidas.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), que, ao ter me concedido a bolsa de mestrado, possibilitou dedicação exclusiva por um ano na realização desse curso.

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não pára

Lenine

RESUMO

Nossa investigação tem como principal objetivo conhecer e analisar o surgimento da avaliação institucional na escola pública estadual no município de Fortaleza/CE, concebida pelo Projeto Nordeste, e o seu nível de legitimidade entre os sujeitos envolvidos. Após definir por investigar tal fenômeno, tive como válido o pressuposto teórico levantado por Ana Maria Saul. O presente trabalho tem como preocupação inicial esclarecer algumas informações sobre o neoliberalismo e o neoliberalismo educacional no Brasil para compreender o surgimento da avaliação institucional na escola pública nos anos da década de 1990. O propósito dessa pesquisa é fazer uma análise do surgimento da avaliação institucional no estado do Ceará, tentando identificar o nível de envolvimento dos sujeitos e a legitimidade do processo de avaliação institucional. Baseando-se nas concepções de avaliação de Ana Maria Saul, com a avaliação emancipatória, procurei investigar a importância da avaliação institucional para um novo modelo de gestão democrática e participativa. Assim, a escola terá maior facilidade de avaliar os serviços por ela oferecidos. Para alcançar tais objetivos, realizamos, em um primeiro momento, análise documental partindo dos relatórios divulgados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), datados entre 1996 e 2006. Em seguida, fizemos uma pesquisa de campo abrangendo 6 (seis) escolas estaduais do Município de Fortaleza, sendo quatro que aderiram ao processo da avaliação institucional desde o ano de 1996 e quatro que só aderiram nos últimos anos. Utilizamos uma abordagem quantitativa e qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos formulários com os seguintes sujeitos: núcleo gestor, professor, funcionário, pais e alunos. Para resultado da pesquisa, procedemos com uma análise estatística dos dados, possibilitando, assim, correlações entre as respostas dos pesquisados sobre avaliação institucional da SEDUC. Com base nas principais constatações alcançadas ao longo da investigação, após análise dos dados, teremos nossas considerações finais, tomando como eixo central o envolvimento e a participação dos sujeitos engajados nas ações da escola para uma legítima atuação na avaliação institucional da escola pública de educação básica no município de Fortaleza.

Palavras-Chave: Avaliação institucional. Política Educacional. Educação Básica.

ABSTRACT

Our investigation has as objective principal to know and to analyze the appearance of the institutional evaluation in the state public school in the municipal district of Fortaleza/CE, become pregnant by the Northeast Project, and your legitimacy level among the involved subjects. When defining me for investigating such phenomenon, I had as valid the lifted up theoretical presupposition for Ana Maria Saul. The present work has as initial concern to clear some information on the neoliberalism and the educational neoliberalism in Brazil, to understand the appearance of the institutional evaluation in the public school in the years of 1990. The purpose of that research is to do an analysis of the appearance of the institutional evaluation in the state of Ceará, trying to identify the level of involvement of the subjects and the legitimacy of the process of institutional evaluation. Basing on the conceptions of evaluation of Ana Maria Saul, with the evaluation emancipatória, I tried to investigate the importance of the institutional evaluation for a new model of democratic administration and participated, then, the school will have larger easiness of evaluating the services for her offered. To reach such objectives, we accomplished in first moment a documental analysis, leaving of the analysis of the reports published by the Secretary of Education of the State of Ceará (SEDUC), dated between 1996 and 2006. Soon after, we made a field research embracing 6 (six) state schools of the Municipal district of Fortaleza, being four that stuck to the process of the institutional evaluation since the year of 1996 four that only stuck in the last years. We used the comparative method with a quantitative and qualitative approach. As instrument of collection of data, we used forms with the following subjects: nucleus manager, teacher, employee, parents and students. For result of the research, we will proceed with a statistical analysis of the data, making possible, like this, correlations among the answers of our research and of the results of the existent data in the annual reports about institutional evaluation of SEDUC. With base in the main verifications reached along the investigation, after analysis of the data, we will have our final considerations, taking as central axis the involvement and the participation of the subjects engaged in the actions of the school for a legitimate performance in the institutional evaluation of the public school of basic education in the municipal district of Fortaleza.

Word-key: Institutional evaluation; Educational politics; Basic education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

SAEB – Sistema Nacional da Educação Básica

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC - Ministério da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

FHC – Fernando Henrique Cardoso

TCH – Teoria do Capital Humano

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CF – Constituição Federal

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira

SEPLAN - Secretaria do Planejamento da Presidência da República

MINTER - Ministério do Interior

MINAGRI - Ministério da Agricultura

SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

MEAF - Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários

TCU – Tribunal de Contas da União

DGPN - Diretoria Geral do Projeto Nordeste

SEF - Secretaria da Educação Fundamental

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

CONEB - Conferência Nacional da Educação Básica

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

FADE - Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará

DERE - Delegacias Regionais de Educação

CREDE - Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação

GT – Grupo de Estudo

AVALIE_CE - Auto-avaliação Institucional das Escolas do Ceará

NPA - Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional

CDTP - Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Conhecimento por parte dos sujeitos (núcleo gestor, professores, funcionários, alunos e pais) sobre o conhecimento acerca da avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	62
GRÁFICO 2 - Os segmentos (núcleo gestor, professores, funcionários, alunos e pais) sabem o que significa avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	62
GRÁFICO 3 - Os membros da comunidade escolar (núcleo gestor, professores, funcionários, alunos e pais) já participaram de algum processo de avaliação institucional em escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	63
GRÁFICO 4 - A escola analisa e promove debates com os segmentos (pais, alunos, funcionários e professores) das escolas públicas estaduais de Fortaleza sobre os resultados da Avaliação institucional.....	64
GRÁFICO 5 - Quem realiza a avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	65
GRÁFICO 6 - Segmentos que sabem o que significa e como ocorre a avaliação Institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	65
GRÁFICO 7 - Atribuir conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar: Conselho Escolar, das escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	66
GRÁFICO 8 - Atribuir conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar: grêmio estudantil, das escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	67
GRÁFICO 9 - Atribuir conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar: associação de pais, das escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	67
GRÁFICO 10 - Atribuir conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar: congregação de professores, das escolas públicas estaduais de Fortaleza.....	68
GRÁFICO 11 - Frequência da comunicação do Núcleo Gestor com os diversos segmentos da escola: promove reuniões com o corpo docente das escolas estaduais de Fortaleza.....	68
GRÁFICO 12 - Comunicação entre núcleo gestor, pais e comunidade das escolas estaduais de Fortaleza.....	69
GRÁFICO 13 - Comunicação entre núcleo gestor e os alunos das escolas estaduais de Fortaleza.....	70
GRÁFICO 14 - O Núcleo gestor enfatiza a participação dos pais demonstrando que essa faz muita diferença no desempenho dos alunos das escolas estaduais de Fortaleza.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	15
1.1 O Neoliberalismo e A Educação.....	17
1.2 A Proposta dos Organismos Internacionais	19
1.3 O Projeto Nordeste: política pública para a educação básica?	22
1.3.1 <i>O Projeto Nordeste na década de 1990</i>	23
1.4 As Políticas Públicas, a estrutura e o sistema da educação básica	28
CAPÍTULO 2: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA.....	34
2.1 A Importância da participação na escola	35
2.2 Eleições de diretores na escola pública no Ceará	40
CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	46
3.1 Considerações sobre avaliação e avaliação institucional	46
3.2 Histórico da avaliação institucional no Ceará	49
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA.....	56
4.1 A pesquisa qualitativa e documental.....	56
4.2 Ambientes e sujeitos da pesquisa	59
4.2.1 <i>Técnicas de Coleta de Dados e Elaboração e Aplicação do Formulário</i>	60
4.2.2 <i>Procedimentos de análise</i>	60
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXO A	80

INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo tema avaliação institucional surgiu no momento em que realizei uma pesquisa para um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹ de uma especialização e a experiência que tive como membro do Núcleo Gestor de uma escola pública estadual, do município de Fortaleza, durante um dos processos de Avaliação Institucional. Tais justificativas impulsionaram-me a realizar esta pesquisa centrada na questão da Avaliação Institucional na escola.

No percurso investigativo de construção da dissertação de mestrado, assumi como fenômeno de estudo o processo de autoavaliação institucional da escola pública no município de Fortaleza, Ceará, enfocando sua legitimidade ante ao processo democrático existente nas escolas públicas estaduais no município citado.

Ao me definir por investigar tal fenômeno, tive como válido o pressuposto teórico levantado por Saul (1995), cujo enfoque teórico para essa abordagem deve ser multidisciplinar, ou seja, buscar-se-á uma “apreensão simultânea e integrada em suas relações com a sociedade, de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentalizadas” (1995, p.56).

A preocupação inicial deste trabalho é esclarecer algumas informações sobre o neoliberalismo e o neoliberalismo educacional no Brasil para compreender o surgimento da avaliação institucional na escola pública nos anos de 1990. Para tanto, é preciso destacar que, após um período turbulento com a ditadura militar, ganhamos a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seus princípios abriu caminhos para a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Nesse estudo, primou-se pela avaliação institucional na perspectiva de buscar novos cenários para as políticas públicas educacionais no município de Fortaleza – CE que talvez possam concorrer para sanar algumas dificuldades encontradas na escola. Uma delas é o envolvimento dos sujeitos no processo ou a falta de uma gestão integrada para a tomada de decisões, acarretando, assim, numa insuficiência no processo de ensino-aprendizagem.

¹ Para conclusão do Curso do PROGESTÃO (Programa de Capacitação para Gestores Escolares), que tinha como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades investigativas nos participantes da modalidade especialização do Curso de Gestão Escolar, fez-se necessário o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Tive, contudo, o cuidado de delimitar teoricamente o meu estudo na avaliação institucional. Um ponto estudado foi o surgimento de uma avaliação nas escolas públicas estaduais de Fortaleza. Importante destacar que tal processo veio para melhorar ou aperfeiçoar não só o processo de ensino-aprendizagem, mas, também, para avaliar um novo modelo de gestão escolar: a gestão democrática e participativa na escola.

A gestão democrática e participativa tem sido alvo de estudos entre os mais diversos profissionais, destacando-se os da área de educação. A busca pela efetiva participação na escola nos aponta caminhos para uma gestão verdadeiramente democrática. Essa pesquisa procura indagar, também, sobre as formas de envolvimento e participação dos sujeitos engajados nas ações da escola para uma legítima atuação na autoavaliação institucional da escola pública de educação básica no município de Fortaleza, estado do Ceará.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral conhecer e analisar o surgimento da avaliação institucional na escola pública estadual no município de Fortaleza/CE, concebida pelo Projeto Nordeste, e o nível de sua legitimidade entre os sujeitos envolvidos.

Especificamente com vistas à temática, prosseguirei com os seguintes pontos: investigar como os sujeitos envolvidos (pais, alunos, núcleo gestor, professores e funcionários) fazem para melhorar a autoavaliação institucional, tornando-se, assim, um mecanismo de articulação com as políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino; identificar a participação da comunidade escolar no processo de avaliação institucional desde sua preparação até a divulgação dos resultados pela SEDUC e a utilização destes dados; assim como compreender o conceito de tal avaliação.

A concepção de avaliação institucional adotada aqui se associa com o pensamento de Belloni (2001 p. 17), para o qual “a avaliação institucional tem como objeto instituições ou políticas públicas, em especial, as políticas setoriais. Refere-se, também, a avaliações de instituições prestadoras de serviços públicos, como educação, saúde, dentre outras”.

A avaliação institucional é algo que, na sua elaboração e implementação, demanda tempo e disponibilidade, além do envolvimento da comunidade escolar. Ela é global, contínua, sistemática e participativa, tendo como princípios, entre outros, a competência e a legitimidade. Conforme nos ensina Fernandes (2001, p. 23):

Avaliação Institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição escolar.

Este tipo de avaliação tem ainda como finalidade melhorar a escola, ou o sistema educacional, aperfeiçoando a qualidade do ensino, da gestão escolar etc. Neste caso, a avaliação não visa, como é de praxe, à premiação, nem à punição; pelo contrário, ela busca a reconstrução das instituições educacionais, envolvendo dois tipos de sujeitos: os internos e os externos.

Os sujeitos internos são os principais responsáveis pela escola, como os alunos, os professores e os gestores que trabalham diretamente com as atividades educacionais. Os sujeitos externos são os pais ou responsáveis, entidades sociais e outros sujeitos praticantes das relações com as ações das escolas. Daí a importância de se trabalhar com esses sujeitos.

O propósito dessa pesquisa é fazer uma análise do surgimento da avaliação institucional no estado do Ceará, tentando identificar o nível de envolvimento dos sujeitos e a legitimidade do processo de avaliação institucional. Baseando-se nas concepções de avaliação de Ana Maria Saul, com a avaliação emancipatória, procurei investigar a importância da avaliação institucional para um novo modelo de gestão democrática e participativa. Assim, a escola terá maior facilidade de avaliar os serviços por ela oferecidos.

Dessa forma, desenvolvo esta pesquisa na busca de aprofundar o conhecimento acerca da avaliação institucional. Faz-se necessário, entretanto, falar sobre as políticas públicas educacionais no contexto do neoliberalismo, enfocando o surgimento do Projeto Nordeste mediante as explicações de Cabral Neto, entre outros teóricos afinados com o tema em questão. Analisei, outrossim, a gestão democrática e participativa, contemplando uma formação que crie as condições de transformação social para termos, conseqüentemente, a legitimidade no processo da autoavaliação institucional da escola pública com a verdadeira participação da comunidade. No esforço de criar as bases analíticas para problematizar o fenômeno de estudo, trabalharei, inicialmente, com um dos temas mais discutidos atualmente: a democracia participativa.

Na compreensão da avaliação institucional, procurei dispor meu trabalho em três capítulos teóricos, que explicarão as dimensões (política educacional, gestão democrática e participativa e avaliação institucional) nas quais o problema tratado aqui por mim está inserido. Meu objetivo principal no primeiro capítulo é investigar sobre o surgimento do neoliberalismo no Brasil, pois, só assim, iremos compreender todo o processo de construção de políticas públicas voltadas para a consolidação de uma escola de qualidade, centrada na avaliação das instituições educacionais. Ampliando essa discussão, tratarei também da influência dos organismos internacionais para a economia brasileira e, conseqüentemente,

para a nossa educação. Sendo assim, a partir da perspectiva neoliberal, os programas de reformas dos organismos internacionais expandiram-se por toda a América Latina, inclusive no Brasil, e, em particular, no Nordeste, com a difusão do Projeto Nordeste.

No segundo capítulo, apresentarei a importância da gestão democrática e participativa com o objetivo de indagar sobre as formas de envolvimento e participação dos sujeitos engajados nas ações da escola para uma legítima atuação na autoavaliação institucional da escola pública de educação básica no município de Fortaleza, estado do Ceará.

No terceiro, apresentarei o significado de avaliação institucional, assim como o histórico da avaliação institucional no Ceará, os seus princípios e as ações metodológicas, e as etapas utilizadas na avaliação institucional de acordo com Saul (1995) e Fernandes (2001).

Na metodologia, o presente estudo parte da análise dos relatórios divulgados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), datados entre 1996 e 2006. Em seguida, fiz uma pesquisa de campo abrangendo 6 (seis) escolas estaduais do Município de Fortaleza, sendo três que aderiram ao processo da avaliação institucional desde o ano de 1996, e três que só aderiram nos últimos anos.

Utilizei o método comparativo com uma abordagem quantitativa e qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizei formulários com os seguintes sujeitos: núcleo gestor, professor, funcionário, pais e alunos. Para resultado da pesquisa, procedi com uma análise estatística dos dados, possibilitando, assim, correlações entre as respostas dos entrevistados de minha pesquisa.

Com base nas principais constatações alcançadas ao longo da investigação, após análise dos dados tecerei minhas considerações finais, tomando como eixo central o envolvimento e a participação dos sujeitos engajados nas ações da escola para uma legítima atuação na autoavaliação institucional da escola pública de educação básica no município de Fortaleza.

CAPITULO 1- O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Em sintonia com a questão central de minha pesquisa, deve-se, neste primeiro momento, entender que a educação, em um contexto geral, é fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação. No Brasil, ela sempre esteve vinculada ao desenvolvimento econômico, prova disso é que, no período imperial, só poderia estudar quem tivesse posse, ou seja, quem pudesse pagar. Já passamos por várias reformas de ensino, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases do ensino, mas a situação parece não mudar.

Com o objetivo de compreender o surgimento da avaliação institucional na escola pública nos anos de 1990, tezi alguns comentários sobre o neoliberalismo e o neoliberalismo educacional no Brasil. Para tanto, é preciso destacar que, após um período turbulento, com a ditadura militar, ganhamos a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seus princípios abriu caminhos para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Neste período, houve uma preocupação com a escola pública e democrática, salientando a preocupação com a qualidade do ensino. Romanelli (2003) afirma que a elite brasileira nos anos de 1940 tentou barrar a expansão do ensino no país. Legalmente falando, a Carta Magna de 1988 assegurou, porém, no seu Artigo 206, Inciso VII, a "garantia de padrão de qualidade".

Desta forma, a partir dos anos de 1990, o termo qualidade é tão presente no nosso cotidiano que sempre nos referimos a ela, seja numa escola, numa empresa ou em políticas públicas. Segundo Pereira (2007, p.16), "podemos dizer que a qualidade, geralmente, está ligada ao atributo de um serviço, mercadoria, bem-estar, entre outros". Resumindo, ainda de acordo com a mesma autora, "essa palavra simplesmente decide se algo é bom ou ruim, estabelecendo uma relação maniqueísta, simplificada" (p.17).

Analisando suas ações no campo educacional, o governo brasileiro nos anos de 1990 intensifica suas metas e propõe algumas reformas educacionais, dentre elas: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Não vale a pena, porém, tentar dar uma educação de qualidade, é preciso também oferecer vagas e manter os alunos na escola, adquirindo todo o conhecimento necessário para a idade de cada aluno, evitando, assim, a repetência.

A pesquisa, nessa primeira parte, tem como objetivo principal investigar o surgimento do neoliberalismo no Brasil, pois, só assim, compreender-se-á todo o processo de construção de políticas públicas voltadas para a consolidação de uma escola de qualidade, centrada na avaliação das instituições educacionais. Ampliando a discussão, tratarei também da influência dos organismos internacionais para a economia brasileira e, conseqüentemente, para a educação. Sendo assim, a partir da perspectiva neoliberal, os programas de reformas dos organismos internacionais expandiram-se por toda a América Latina, inclusive no Brasil, e em particular no Nordeste, com a difusão do Projeto Nordeste.

O Projeto Nordeste contemplou os nove estados nordestinos e começou a ser pensado nos anos de 1980, dentro de uma estratégia de desenvolvimento para a região, por conta de problemas como a seca, o baixo desenvolvimento econômico, elevado índice de repetência e evasão escolar, dentre outros. O Nordeste brasileiro se encaixava no foco do Banco Mundial para a pobreza a partir dos anos de 1970. Na década de 1980, foram avaliados os projetos implementados e concluiu-se que estavam abaixo do esperado. O Banco Mundial sugeriu ao governo brasileiro um plano de desenvolvimento para o Nordeste (CABRAL NETO, 1997).

São longas as discussões em torno do Projeto Nordeste, chegando a serem suspensas as negociações pelo Banco Central por conta das indefinições políticas e econômicas do nosso país no período da Nova República. Sendo assim, o Projeto Nordeste foi implementado em 1994 e finalizado em 1999. Teve como objetivo a melhoria da qualidade do ensino fundamental, com ênfase nas quatro séries iniciais.

Neste capítulo, pretendo discutir a atuação do Banco Mundial e do Governo Brasileiro na educação por meio da análise do Projeto Nordeste e, conseqüentemente, da ampliação de reformas educacionais, sobretudo para o estado do Ceará. Tomei como pressuposto o entendimento de que umas das metas do Projeto Nordeste era a avaliação institucional da escola pública.

1.1 O neoliberalismo e a educação

É importante destacar, nesta etapa da pesquisa, algumas considerações a respeito do neoliberalismo e a sua ligação com o cenário educacional para compreendermos melhor o surgimento das políticas públicas voltadas para educação básica e, conseqüentemente, para a autoavaliação institucional na escola.

É sabido que a transição de alguns países da América do Sul de um regime autoritário para um regime democrático, na década de 1980, nos faz pensar nas transformações políticas e econômicas ocorridas especialmente no Brasil. São muitas as mudanças que podem ser observadas a partir da implementação de novos modelos de gestão, sendo o foco dessa pesquisa, dentre eles, o modelo da gestão democrática.

Devido à implementação do Projeto Nordeste nas escolas públicas estaduais no município de Fortaleza, é preciso repensar o cenário em que surgiu o modelo da gestão democrática para assim compreendermos o surgimento da avaliação institucional e o seu efetivo funcionamento. Sendo o foco predominante da análise a avaliação institucional, questionarei sua legitimidade ante o processo democrático nas escolas públicas estaduais no município de Fortaleza/Ceará. É conveniente partir da compreensão do cenário em que esse novo modelo de gestão surgiu.

Para tanto, partirei de uma discussão sobre a descentralização política, pois do "partilhamento de responsabilidades persiste a exigência de identificar e assegurar mecanismos institucionais capazes de garantir a permanência das políticas bem-sucedidas" (VIEIRA, 2000, p.25), e esse mecanismo é, na minha percepção, a própria avaliação institucional.

Em seu livro *Política Educacional em Tempos de Transição*, Vieira (2000) diz que os "tempos de transição" são um ciclo que se encerra com a aprovação da nova legislação educacional, a Lei nº 9394/96, na qual se explicita um novo projeto de política educacional, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Nesse sentido, é necessário procurar um novo conceito para a política educacional no Brasil nos novos tempos, pois encontramos-nos em um novo modelo de gestão: o democrático. Salientando que os tempos de transição trouxeram uma nova escola, uma escola democrática e participativa, a saída para essa política educacional dar-se-ia por meio da avaliação

institucional, pois é o momento em que a escola sensibiliza todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, avalia e toma um posicionamento em relação aos resultados desta avaliação, tornando a escola legitimante, democrática e participativa.

A avaliação institucional surge como um caminho para se trabalhar neste novo modelo de gestão democrática, pois, com o objetivo de reavaliar a educação neste contexto, surge uma nova política educacional: a própria avaliação institucional.

Nos anos de 1990, essa discussão a respeito da gestão democrática passa pela "abertura da economia brasileira no contexto chamado neoliberalismo" (VIEIRA, 2000, p. 44). Empreenderei aqui um esforço introdutório ao assunto a ser abordado, o neoliberalismo, pois só assim iremos compreender todo o processo de construção de políticas públicas voltadas para a elaboração de uma proposta centrada na avaliação das instituições educacionais.

Entende-se que, logo após a Segunda Guerra Mundial, o neoliberalismo surgiu em alguns países onde o capitalismo estava se estruturando como uma reação ao Estado intervencionista e de bem-estar. Ele "nasce como um fenômeno de alcance mundial" (TEXEIRA: ALVES: MENELEU NETO; OLIVEIRA, 1996, p.196).

De acordo com Negrão (1996 apud CRUZ, 2005), em 1999 foram explicitadas, no Conselho de Washington, algumas proposições neoliberais envolvendo o governo dos Estados Unidos e técnicos do Banco Mundial, Fundo Monetário (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), assim como economistas de perfil liberal para debater sobre as reformas econômicas nos países da América Latina.

Ainda de acordo com Negrão (1996 apud CRUZ, 2005, p.28), tais propostas:

[...] baseiam-se na diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade (privatizações, demissões e desvio de reivindicações populares para a esfera do mercado), desregulamentação das relações trabalhistas (quebra da estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações, diminuição da carga tributária sobre o capital) e abertura econômica e comercial (possibilitando ao capital internacional o investimento direto nos países conforme seus interesses e necessidades de expansão).

Isso cria as condições para que a teoria neoliberal se transforme numa teoria de alcance prático e universal, fazendo com que todos os problemas da humanidade possam ser

resolvidos e, sabendo disso, todos deveriam acreditar que tal teoria resolveria todos os problemas do mundo.

O neoliberalismo iniciou-se na América Latina, no Chile, no Governo do General Augusto Pinochet Ugarte. Depois no México, na Argentina e, no Brasil, essa política começou no governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC). O referido governo teve dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), caracterizando-se por dar

[...] continuidade à política econômica inaugurada da década de noventa, mantendo abertura às exportações, o programa de privatizações de grandes empresas estatais e outras iniciativas, visando a inserção do país no contexto de uma economia globalizada (VIEIRA, 2000).

Neste sentido, o "processo de internacionalização do capital definiu-se conforme a denominada globalização da economia, constituindo-se em um novo cenário na década de 1990" (BARBALHO, 2006, p. 30). Dessa forma, ocorreram mudanças tecnológicas que, segundo Salerno e Leite (1994 apud BARBALHO, 2006, p.31), podem ser chamadas de "Terceira Revolução Industrial", marcada por uma nova ordem de mercado, destacando-se a Ásia e os países chamados Tigres Asiáticos.

Essa mobilidade financeira é marcada também, ainda de acordo com os autores mencionados acima, pela intermediação do capital estrangeiro e pela reorganização de industriais em redes constituídas por grandes empresas. Assim, justifica-se a imposição da economia nacional por organismos internacionais, ajustando-se a uma nova realidade estrutural.

A seguir, tratarei da influência dos organismos internacionais sobre a economia brasileira e, conseqüentemente, sobre a nossa educação. Nesse contexto, o serviço público será mais rígido e, em muitos países, do ponto de vista social, aumentará as desigualdades sociais e a pobreza. Sendo assim, a partir da perspectiva neoliberal, os programas de reformas implementados na América Latina expandiram-se a todos os países da região, inclusive no Brasil e em particular no Nordeste, com a difusão do Projeto Nordeste.

1.2 A Proposta dos Organismos Internacionais

As transformações ocorridas nos planos econômico, social e político, incluindo o processo de globalização, mostram mudanças na realidade social e no mundo do trabalho.

Dessa forma, serão debatidas as atuais reformas educacionais, denunciando os interesses políticos e a presença dos organismos internacionais nesse processo.

Tais transformações ocorridas no contexto mundial, hoje evidenciam uma reestruturação no processo de produção com o desenvolvimento acelerado da tecnologia, da informática, dos meios de comunicação de massa etc., facilitando, assim, a expansão dos mercados e contribuindo para a manutenção de um capitalismo em crise.

Sabe-se que o capitalismo é um modo de produção centrado no lucro, e, se o sistema não faz o capital circular, ou seja, se não se consome o que é produzido, há uma crise no capital. Diante desse cenário mundial e de acordo com Barbalho (2006, p. 38):

[...] visando à consolidação da reforma do estado, no Brasil, é criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado. Nesse documento, a reforma do Estado tornou-se um marco da redefinição do papel do Estado brasileiro, o qual deveria fortalecer-se como promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social, não sendo mais o responsável direto pelo desenvolvimento.

Neste contexto neoliberal, conforme Mendes Segundo (2005, p.39), percebe-se que a "educação resgata a Teoria do Capital Humano (TCH), adotando algumas especificidades em relação à redefinição do aparelho ideológico estatal e à consequente descentralização da gestão da educação pública".

Dessa forma, a responsabilidade do Estado seria oferecer escola pública de qualidade apenas à educação básica. Ainda de acordo com a autora (2005), a TCH traz seus pressupostos da Escola de Chicago nos anos de 1970 e tem como principal representante Milton Friedman. Apesar de ter sido bastante criticado, suas teorias ganham força na década de 1990 por destacarem "a intervenção do Estado na economia e atribuírem às forças de mercado a capacidade de resolver os desequilíbrios econômicos" (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 40).

Países estruturados economicamente tentam solucionar a crise pela qual passa o capitalismo na era da globalização, e uma das formas que esses países encontram é ajudando financeiramente, por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, a alguns países necessitados. Estes, por sua vez, submetem-se às diretrizes econômicas que lhes são impostas, deixando de lado os seus interesses.

É sabido que o Banco Mundial é uma entidade financeira internacional que "detém grande poder político, mormente sobre os países periféricos. Apresenta como princípio teórico e operativo a sustentabilidade ideológica do mundo capitalista, mediante imposição de estratégias de assistências aos países pobres" (MENDES SEGUNDO, 2005, p.44). Comprometendo-se assim alcançar a estabilidade econômica.

O Banco Mundial, ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), assim como o Fundo Monetário Internacional, foi criado em 1945 na Conferência de Bretton Woods. Inicialmente, foram pensados, de acordo com a aludida autora, como:

[...] um fundo de estabilização destinado a manter taxas de juros em equilíbrio no comércio internacional e propiciar a reconstrução e o desenvolvimento dos mercados dos países afetados pela Segunda Guerra. Posteriormente, o Banco Mundial ampliou seus objetivos e passou a interferir na trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento, com o propósito singular de garantir o pagamento das dívidas e servir de instrumento para a definição da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial (p.44).

A presença destes organismos internacionais em países menos favorecidos, inclusive no Brasil, põe em pauta a reorganização de um sistema educacional condizente aos interesses econômicos e políticos das grandes empresas transnacionais e dos organismos políticos que as representam. Com essa presença, vários projetos foram desenvolvidos nos sistemas estaduais e municipais no Brasil. Dentre eles, destacarei mais adiante, particularmente, o Projeto Nordeste.

De acordo com Silva (1999 apud CRUZ, 2005, p. 27):

Nesse processo de reorganização produtiva e de propagação da ideologia da globalização o Banco Mundial assume o papel de centro de poder internacional que, articulado ao FMI, impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajustes estrutural conveniente aos interesses do grande capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles que não se ajustam às suas orientações, consideradas necessárias ao crescimento econômico e à estabilidade sociopolítica.

Pode-se perceber que os projetos e as reformas implantadas pelas agências internacionais na América Latina, no Brasil e, principalmente, no Nordeste, têm sido avaliados e mostram sérios problemas do ponto de vista social, dentre outros, pode-se citar: desemprego, precárias condições de trabalhos e redução de salários.

De acordo com teóricos neoliberais, os problemas do sistema educacional estão diretamente relacionados com a forma de regulação assumida pelo Estado na economia capitalista (MENDES SEGUNDO, 2005). Desta forma, a política educacional a ser concebida como política social só será bem sucedida se seguir as orientações e as leis que regem os mercados.

Justificando-se que a influência dos organismos internacionais contribuiria para a criação e o desenvolvimento de políticas públicas para o combate de problemas socioeconômicos, existiram inúmeras transações financeiras, nas quais os organismos internacionais emprestavam dinheiro com juros altíssimos para os países em desenvolvimento. Sem falar nas multas, suspensão de repasses de verbas e outras cláusulas, caso os países "beneficiados" não cumprissem os acordos (FONSECA, 1998).

Com isso, foram criados Programas de Ajuste Estrutural, ou seja, reformas e metas acompanhadas diretamente pelo Banco Mundial e FMI. Um desses projetos, ao qual darei destaque, é o Projeto Nordeste, elaborado, de acordo com Cruz (2005) entre os anos de 1982 e 1993, sendo que em 1993 foi assinado o Termo de Convênio entre o Banco Mundial e o Governo Federal.

1.3 O Projeto Nordeste: Política Pública para Educação Básica?

As agências internacionais, como foi dito anteriormente, implementaram vários projetos tanto na área de educação, saúde, dentre outros. Porém, destacarei neste trabalho: O Projeto Nordeste. O objetivo da política de tal projeto era privilegiar toda a região nordeste, assim como desenvolver nacionalmente o nível socioeconômico e a qualidade de vida da população.

De acordo com Cabral Neto (1997), em linhas gerais, alguns objetivos do Projeto Nordeste foram propostos, dentre eles: ampliar a contribuição regional ao aumento da eficiência do sistema produtivo nacional; dinamizar o sistema produtivo regional; elevar a participação do Nordeste nos benefícios do processo socioeconômico nacional; reduzir as disparidades interpessoais e interspaciais de renda (ampliar o número de empregos, reduzir os índices de pobreza, distribuir social e espacialmente o produto e a renda bruta) etc..

Este planejamento tinha diretrizes específicas para cada setor da sociedade. No setor educacional, a sugestão do Plano de Desenvolvimento do Nordeste era destinar um terço do valor total para a educação do país; promover a descentralização do planejamento educacional da região e priorizar o ensino fundamental² com o objetivo de atender a demanda.

Sabe-se que o marco destas reformas em diferentes países foi a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. A partir de então, todos os países participantes assumiram o compromisso, dentre outros, fazer com que a educação passasse a fazer parte da agenda dos organismos internacionais, tanto em reformas políticas como econômicas. Assim, surgiu o Projeto Nordeste.

1.3.1 O Projeto Nordeste na década de 1990

Cabral Neto (1997) destaca três momentos distintos durante o processo de elaboração do Projeto Nordeste, a saber: discussão do projeto durante o período militar (1982 a 1985), o período da nova República (1985 – 1987) e, por fim, no período dos governos Fernando Collor de Melo e Itamar Franco (década de 90).

Darei ênfase ao terceiro período, pois o foco de minha pesquisa concentra-se a partir da década de 90 do século XX, já que é o período em que surgem as avaliações institucionais das escolas públicas, um dos pontos destacados do Projeto Nordeste para a melhoria da qualidade do ensino. Surgindo, assim, para avaliar o novo modelo de gestão das escolas públicas e democráticas, retratadas mais claramente no estado do Ceará pelas eleições diretas para diretores, das quais falarei no próximo capítulo.

Pode-se perceber que as eleições para diretores surgiram após um período da educação brasileira, chamado por alguns historiadores de pós-64. Tal período teve uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predominou o tecnicismo educacional. A partir da década de 80, depois de vinte e um anos de ditadura, marcado por greves, anistia dos exilados políticos e outros acontecimentos significativos, tornou-se mais forte a consciência da população sobre o que venha a ser cidadania.

Nesse contexto, iniciou-se a abertura democrática, afirma Vieira (2001, p.29):

² O ensino fundamental recebeu essa nomenclatura a partir da Lei Nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Antes, era denominado ensino de primeiro grau, de acordo com a antiga Lei Nº 5692/71.

[...] as demandas no sentido da redemocratização do país começaram a ocorrer já no final dos anos setenta, vindo a expressar-se com vigor na primeira metade dos anos oitenta — a exemplo do movimento ‘Diretas-Já’ que, em 1984, levou centenas de milhares de pessoas dos grandes centros urbanos do país a ocupar praças públicas em defesa de eleições diretas para a presidência da República.

Vale ressaltar que, antes disso, em 1982, houve eleições diretas para governadores e prefeitos de Estados e Municípios, respectivamente. Já em 1988 ocorreu a reelaboração da Constituição do Brasil e das Constituições Estaduais³. Segundo Pazzeto e Wittmann (2001, p.141), a promulgação da Constituição de 1988 foi um fato muito significativo, pois dá autonomia consignada aos sistemas educacionais e às respectivas instituições, como estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), existindo assim uma mobilização das pessoas em relação a uma busca de maior autonomia das escolas para se conseguir uma melhoria na qualidade de ensino.

Assim, toda mobilização em busca da melhoria, da autonomia e da democratização do ensino refletiu na Constituição Brasileira de 1988, ao estabelecer como um dos princípios a “gestão democrática do ensino público na forma da lei” (CF, Art.206- Inc.VI), levando os profissionais da educação a não apenas questionar o modelo educacional da época, mas também a buscar um novo estatuto para a educação. Estava, então, travada a batalha em busca de uma escola pública e democrática.

Esta busca por uma escola mais democrática fez com que a participação da população na vida política, como nos diz Vieira (2001), coincida com o início dos *tempos de transição*, período compreendido entre 1985 e 1995. Segundo a autora, essa transição caracteriza-se por uma fase de passagem de um momento político autoritário para outro democrático, no qual se concentra meu objeto de pesquisa.

No ano de 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, que segue muitos aspectos da referida Constituição, ampliando seus princípios quando define as bases de sustentação do ensino brasileiro, tendo como um de seus princípios a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Lei n.º. 9394/96 – Art. 3º Inc. VIII).

É neste contexto que surge um novo modelo de gestão escolar, com inovadoras experiências. Conforme nos diz Hora (1994, p.21).

³ Em alguns estados a reelaboração da Constituição ocorreu em 1988, e em outros somente em 1989.

[...] as teorias a respeito de administração escolar numa perspectiva democrática tem proliferado no Brasil ultimamente, no intuito de explicar sua fundamentação, apontando a gestão participativa como uma das condições necessárias para o desenvolvimento da sociedade democrática.

Deste modo, tomando a participação como pressuposto, ao falar em gestão democrática do ensino público, não se pode deixar de lado o envolvimento de todos os segmentos que fazem a escola: professores, pais e alunos, funcionários, seus dirigentes e membros da comunidade. Sujeitos que devem participar ativamente do processo da avaliação institucional. Somente através dessa participação foi possível realizar no estado do Ceará, em maio de 1995, o processo de escolha de diretores das escolas públicas estaduais. Mais adiante, dedicarei mais algumas linhas sobre este assunto.

O processo para escolha de diretores foi consolidado em 1998, com novas eleições, inovando alguns aspectos importantes que garantiram a estabilidade do processo de gestão democrática da escola pública do Estado. Pode-se destacar, entre outros aspectos, o voto universal, decisão de formar o próprio conselho escolar e a criação do Núcleo Gestor de cada unidade escolar.

O Núcleo Gestor é formado pelo diretor, coordenador pedagógico, administrativo financeiro, articulação comunitária e secretário escolar. Cada um é selecionado publicamente, em duas etapas, constando de uma avaliação de competência técnica dos candidatos mediante prova escrita e de títulos; a segunda etapa avalia a credibilidade do candidato a diretor, mediante eleição direta e secreta, com sufrágio universal junto a todos os segmentos da comunidade escolar.

Cada gestor possui atribuições específicas, não significando que uma seja independente da outra; todos administram a escola, papel que antes cabia apenas ao diretor geral e, em sua ausência, ao diretor adjunto. Apesar de possuírem atribuições diferentes, eles estão na escola para somar as suas ações, e não subtraí-las, pois todos trabalham para um único fim: manter a escola em perfeito funcionamento.

A partir desde novo modelo de gestão, surgiu a avaliação institucional como uma ferramenta para garantir a realidade da gestão democrática nas escolas públicas estaduais do Ceará. Com essa nova política educacional, prevista no Projeto Nordeste, procurou-se criar, por meio da Avaliação Institucional, uma nova perspectiva de avaliação, algo que fosse sistemático e que valorizasse as avaliações externas e o rendimento escolar, motivando a

escola a refletir sobre seus próprios resultados.

Essa experiência de avaliação iniciou sob a coordenação da Secretaria de Educação de Ceará (SEDUC) e apoia-se nos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). No próximo capítulo, discutirei sobre o surgimento da avaliação institucional no Ceará.

Sobre o contexto da abertura democrática, surgiram as discussões em torno do Projeto Nordeste, logo após a elaboração de um documento, em 1983, feito pelo Banco Mundial, sobre as políticas implementadas no meio rural da Região Nordeste. Os resultados negativos da avaliação feita pelo Banco mundial fizeram com que este propusesse a "elaboração de um Projeto integrado para a região, ou seja, uma intervenção pautada em uma visão global dos problemas vivenciados no Nordeste Brasileiro" (CRUZ, 2005).

A partir de então, o Banco Mundial vê com o governo brasileiro a possibilidade de financiar, de acordo com Cabral Neto (1997), o único programa de desenvolvimento rural para o Nordeste. Criou-se, então, a Portaria N° 158 dos Ministérios do Planejamento e do Interior e Justiça para discutir e elaborar o Projeto Nordeste, contando com a participação de representantes da Secretaria do Planejamento da Presidência da República (SEPLAN), do Ministério do Interior (MINTER), do Ministério da Agricultura (MINAGRI), da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e do Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários (MEAF).

Muitas foram as mudanças ocorridas desde a origem do Projeto. Alguns argumentavam que:

[...] já estavam em vigência, na região, mecanismos estáveis para o desenvolvimento industrial e para a grande pecuária, sendo, portanto, necessário priorizar a formulação de uma política que permitisse aos pequenos produtores rurais, normalmente à margem da ação governamental, receberem apoio necessário para o seu desenvolvimento. (CABRAL NETO, 1997, p.84)

Desta forma, priorizou-se incentivar a organização de produtores, superando os entraves da produção, do comércio, defendendo, assim, o interesse comum. Essa primeira proposta levaria 15 anos para ser executada. Os programas seriam quinquenais e desdobrados nos seguintes programas estaduais: Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural, Programa de Apoio a Pequenos Negócios não Agrícolas e Agroindústria, Programa de Ação de Saúde, Programa de Saneamento Básico e Programa de Educação Rural.

Todas as proposições que estão na base do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, ou simplesmente Projeto Nordeste, como ficou conhecido, dizem respeito a políticas de bem-estar social, pois privilegiam medidas como a erradicação da pobreza, redução do desemprego e do subemprego, ações abrangentes da área de educação e saúde, dentre outros.

De acordo com Pereira (2007, p. 42):

Em 1995 o Projeto Nordeste passa por uma revisão e sua administração fica sob responsabilidade da Diretoria Geral do Projeto Nordeste (DGPN), com prédio independente da sede do MEC e ligado diretamente ao gabinete do Ministro da Educação, embora formalmente vinculado à Secretaria da Educação Fundamental (SEF), por atuar na educação básica. Esse é considerado um dos fatores mais relevantes para que, a partir desse período, o Projeto seja considerado, entre os empréstimos do Banco, o que apresenta um dos melhores desempenhos financeiros, conforme avaliação do TCU (1997). Essa mudança contou com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para atender às necessidades administrativas, incluindo contratação de pessoal (PEREIRA, 2007, p. 42)

Essa medida foi tomada a partir da baixa avaliação feita pelo Banco Mundial dita anteriormente. É possível enumerar, de acordo com o autor citado, alguns pontos levantados nesta avaliação. São eles: dificuldades locais para a realização de licitações internacionais, falta de compromisso de alguns dirigentes em nível local para o bom andamento do projeto e falta de infraestrutura de alguns estados para dar prosseguimento ao projeto.

Assim, as propostas para educação na região Nordeste, na década de 1980, sinalizam para a democratização do ensino, "na medida em que propunham criar mecanismos de participação da sociedade na gestão da política educacional" (CABRAL NETO, 1997, p. 109).

Porém, a luta pela democratização do ensino e a ênfase na participação já expressa no Programa Educação para Todos influencia na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9494/96, promulgada⁴ em 20 de dezembro de 1996, que dita, entre outros pontos, a organização do ensino.

⁴ Segundo Rama (1997, p.3), "a promulgação é a autenticação da regularidade da lei e, ainda a ordem para a sua execução. É pela promulgação que a lei se torna executória. É o ato pelo qual a lei adquire força obrigatória e apresenta-se como existência formal".

1.1 As Políticas Públicas, a Estrutura e o Sistema da Educação Básica.

A partir da década de 1990, a política educacional brasileira vem dando especial atenção à educação básica. Sendo o foco da pesquisa a avaliação institucional na educação básica, faz-se necessário priorizar o momento da reelaboração de sua estrutura a partir da Lei 9394/96. Porém, é importante, antes de tudo, expor sobre alguns pontos relevantes no que diz respeito à história e organização dos sistemas de ensino no Brasil.

Vale a pena destacar, porém, o fato de que meu objetivo nesta etapa não é descrever a história do Brasil durante a elaboração e implementação de todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, mas recapitular brevemente, numa visão crítica, o enredo de nossa antiga e atual estrutura da educação básica.

Minha reflexão sobre política educacional nesse contexto requer um entendimento dessa ação como forma de intervenção. Portanto, será necessário abordar alguns tópicos fundamentais. Primeiramente, deve-se deixar claro que não há um conceito que defina política educacional de maneira completa.

Sendo assim, a política educacional deve ser entendida como processo. Ela se revela em cada momento histórico, dentro de seu contexto, levando em consideração as várias formas da ação humana e suas relações com o mundo social.

Neste momento, analisarei as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fazendo relação com os seus princípios e finalidades. Debruçar-me-ei, contudo, sobre as reformas de 1961 (LDB Lei N° 4.024/1961), de 1971 (LDB Lei N° 5.692/1971) e de 1996 (LDB Lei N° 9.394/1996).

Refletindo sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, será preciso fazer uma breve contextualização histórica da educação nacional, pois, de acordo com Saviani (1987, p. 193), “para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler as entrelinhas”; ou seja, é preciso perceber que a legislação educacional é um instrumento para se compreender a política educacional, instrumento este situado no momento histórico com todas as suas particularidades econômicas, sociais e políticas.

A luta por uma educação de qualidade foi uma longa conquista que só pôde ser vista na Constituição de 1988, com a participação de vários segmentos da sociedade civil lutando

em defesa de uma escola pública e democrática. A partir da Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos, em 1990, houve uma conquista na luta por uma educação como direito fundamental de todo cidadão, refletida no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na Constituição de 1988, a educação brasileira tomou um lugar de destaque e significou uma conquista para o país. A ideia da educação como direito de todos, universal, gratuita e democrática, está fazendo parte cada vez mais da vida das pessoas. Portanto, de acordo com o Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade", e percebe-se que a sociedade está fazendo a sua parte, cabe agora o governo, através das leis, fazer a sua.

Podemos ver na nossa história da educação um retardo à atenção dada a ela, pois só na Constituição⁵ de 1934 traçaram-se as diretrizes da educação nacional. A Constituição seguinte, a de 1937, reforçou as diretrizes e introduziu o conceito de bases, surgindo pela primeira vez em um texto constitucional a noção de diretrizes e bases. Dizia, no Artigo 15, que compete à União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude".

Alguns anos depois, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, proporcionou várias reformas da educação durante o Governo de Getúlio Vargas, que ficaram conhecidas como as "leis orgânicas do ensino" ou "reforma Capanema". Caracterizadas por uma série de decretos-leis durante o Estado Novo (1937-1945), as leis orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946 e resultaram em seis decretos-leis, incluindo reformas no ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

É importante salientar que neste período surgiram algumas entidades que hoje têm uma importância fundamental na educação do nosso país, dentre outros, são eles: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Tais criações e decretações da Reforma Capanema fizeram surgir um sistema educacional até então inexistente no país.

⁵ A primeira Constituição do Brasil data de 1824. Desde então, o país teve oito Constituições, a saber: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e de 1988.

Pela primeira vez, na Constituição de 1946, havia uma preocupação com a educação. É possível retratar tal fato na passagem da referida Constituição, no Artigo 5º, Inciso XV, alínea d, que compete à união legislar sobre as "diretrizes e bases da educação nacional". Parafraçando Saviani (1987), por diretrizes e bases entende-se fins e meios. Ainda de acordo com esse autor:

[...] a expressão "diretrizes e bases" não fazia parte do vocabulário comum dos educadores [...]. Assim, Almeida Junior entende "diretriz como linha de orientação; indicará, pois, a direção geral a ser seguida e não as "minundências do caminho". "Base" significa superfície apoio; refere-se, pois, ao alicerce sobre o qual será construído o edifício e não ao próprio edifício. A partir daí, conclui que "a Lei de Diretrizes e Bases" conterà tão-só preceitos genéricos e fundamentais (p. 87).

Neste sentido, de forma bem lenta, depois de quase treze anos, desde a chegada à Câmara Federal até aprovação, em 20 de dezembro de 1961, surgiu a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61. Pela primeira vez na história da Educação Brasileira, tivemos uma lei que estruturava com clareza as diretrizes e bases da educação nacional. Tal lei dividia-se basicamente nos seguintes pontos: 1. Dos Fins da Educação; 2. Do Direito a Educação; 3. Da Liberdade de Ensino; 4. Da Administração do Ensino; 5. Dos Sistemas de Ensino; 6. Da Educação de Grau Primário; 7. Da Assistencial Social Escolar; e 8. Dos Recursos para a Educação.

Pode-se destacar, também, que o ensino era subdividido em ensino primário, com duração de 4 anos; ciclo ginásial do ensino médio, com duração de 4 anos; ciclo colegial do ensino médio, com 3 anos; e, em seguida, o nível superior, cuja duração variava de acordo com o curso escolhido pelo aluno. Outra observação importante é que existia um exame de admissão para passar do primário para o ginásial, e os ciclos ginásial e colegial eram divididos em ramos, como, por exemplo: secundário, comercial, industrial, agrícola, normal, dentre outros.

Denominada Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, a nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Nº 5.692/71, também teve uma demorada gestação por conta do período político em que passava o nosso país.⁶ A Reforma Universitária, Lei Nº 5.540/68, antecipou as demais reformas do ensino. Criou-se um grupo

⁶ O Brasil passou 21 anos de ditadura militar entre os governos dos Generais Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1969), o governo da Junta Militar e do General Garrastuzu Médici (1970-1974) e, finalmente, dos governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985).

de trabalho para atualizar e expandir os ensinos fundamental e colegial. Pouco tempo depois, o relatório estava pronto e, em três anos, logo após a criação do grupo de trabalho, era sancionada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a reforma, o ensino fundamental passou a ter 8 anos, não mais dividido em dois ciclos de 4 anos; e o ensino de segundo grau substituiu o ciclo colegial do ensino médio, também com duração de 3 anos, sendo possível concluir em 4 anos, quando se tratava do ensino profissionalizante. Desapareceu, assim, o exame de admissão, e os ensinos de 1º e 2º graus passariam a ter uma carga horária anual mínima de 720 horas, e o ano letivo teria no mínimo 180 dias.

Alguns autores não consideram a Lei 5.692 uma Lei de Diretrizes e Bases. Segundo Carneiro (1998, p. 26):

[...] sob o ponto de vista técnico-educativo-formal, não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza. Tratava do ensino de forma espartilhada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior. Depois, a substância educativa, energia vivificadora de uma LDB, era substituída pela mera "razão técnica", com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do "processo educativo". Estes aspectos nunca podem ser sufocados pelos elementos da organização do ensino, sob pena de se oferecer uma subeducação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação pode ser considerada a mais completa de todas as outras leis da educação. Como é sabido, ela é a carta magna da área. Diferente das demais, o projeto da nova LDB partiu de uma iniciativa da sociedade civil. De acordo com Oliveira (2001, p. 3), o projeto original foi baseado em estudo "elaborado pelo professor Dermeval Saviani, apresentado na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), realizado em Porto Alegre, de 25 a 29 de abril de 1988".

A abrangência da nova lei nos leva a ver o empenho em ter uma educação de forma ampla e articulada, superando a visão fragmentada das leis anteriores. Dessa forma, a Lei 9.394/96 nos apresenta uma tentativa de se configurar um sistema nacional de educação, regulamentando a pré-escola, chamada de educação infantil. Na nova lei, reduz-se a jornada de trabalho quando se trata de alunos-trabalhadores.

Sabe-se que a educação básica está sendo concretizada por meio das ações políticas e programas articulados para se buscar uma nova organização da educação, em nível nacional, para garantir a sua qualidade. Nesse sentido, em abril de 2008, por meio da Conferência

Nacional da Educação Básica (Coneb), refletiu-se sobre as políticas e gestões relacionadas a esse nível de ensino, tentando construir um sistema nacional articulado de educação a partir dos seguintes eixos: desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação, democratização da gestão e qualidade social da educação, construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação, inclusão e diversidade na educação básica e a formação e valorização profissional.

Deste modo, o Coneb abriu amplos debates de forma coletiva em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal por meio de conferências estaduais, distrital e municipais. Tais reuniões foram reconhecidas pelo Ministério de Educação (MEC), que garantiu a realização da Conferência Nacional. Tal evento foi considerado um marco na história das políticas públicas no que diz respeito ao setor educacional no Brasil. Reuni-se, então, pela primeira vez, profissionais, pais, entidades de classes e sociedade civil, em defesa pela melhoria da qualidade do ensino a partir da construção de um “Sistema Nacional Articulado de Educação”. (CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008).

Elaborou-se um documento final incorporando as deliberações das plenárias dos eixos. Tal documento teve como base as discussões e análises consolidadas na Conferência e deveriam servir de parâmetro para a sociedade política e civil. Dessa forma, no próximo capítulo, discutirei sobre a gestão democrática e participativa na escola.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os níveis da educação escolar passam a ser dois: educação básica e ensino superior. O primeiro é dividido em educação infantil, ensino fundamental e médio. O segundo, o ensino superior, é variável. A nova lei expande um pouco mais e fala sobre as modalidades de educação. São elas: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial.

No Estado do Ceará, de acordo com a Resolução N° 350/97 do Conselho Estadual de Educação, que dispõe sobre a implantação da Lei N° 9394/96 no sistema de ensino do Estado, no Artigo 2°, Inciso III, diz que "a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula" (LEAL, PORTO, FREIRE, 2007), e que a educação infantil não tem o objetivo de promoção para o ensino fundamental, assim como a carga horária anual para o ensino fundamental e médio será de 800 horas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar.

É importante destacar o estado do Ceará, pois minha pesquisa encontra-se neste nível de educação escolar: a educação básica. Portanto, vale salientar que o objetivo é compreender

a estrutura do atual sistema de ensino, para então analisar a importância da participação na escola de educação básica e, conseqüentemente, a participação de todos os envolvidos no processo de avaliação institucional da escola pública.

CAPÍTULO 2: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA

Mostrou-se, no capítulo anterior, que o surgimento do neoliberalismo e, conseqüentemente, a influência dos organismos internacionais no plano educacional, implementou vários projetos no Brasil, dentre eles, o Projeto Nordeste, para o desenvolvimento de propostas para a educação nessa região, sinalizando medidas para a democratização do ensino, criando, assim, mecanismos de participação da sociedade na gestão da política educacional (CABRAL NETO, 1997). Faz-se necessário, nesse momento, apresentar em que modelo de gestão estava inserido a autoavaliação institucional: a gestão democrática e participativa na escola.

A gestão democrática e participativa na escola perpassa por diversas áreas do conhecimento, devendo-se, ou podendo-se, levar para diversas ações e práticas no cotidiano da escola. Tal exercício de aprendizado por uma gestão democrática e participativa faz refletir sobre os limites e as possibilidades de uma gestão participativa. A partir das escolhas e de nossas ações, encontra-se, ou por parte dos integrantes da comunidade escolar ou pelo gestor/diretor, um impulso ou um freio para se alcançar esse aprendizado.

Uma nova forma de se compreender a realidade estava sendo construída a partir dos meados dos anos 1970 e início da década de 1980, quando os indivíduos de diferentes partes do mundo tomavam conhecimento da palavra participação. Anos marcados no Brasil por uma longa Ditadura Militar, buscava-se conquistar uma democracia constitucional, com direito ao voto e ao restabelecimento dos direitos políticos, criando, assim, condições estruturais para um avanço nos processos democráticos.

A luta por parte dos movimentos sociais se dava por meio dos conselhos partidários, que podem ser entendidos, de acordo com Azibeiro (2002, p.33), "como espaço de participação da sociedade nos organismos governamentais de planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas". Procurava-se, na época, discutir se tais espaços seriam consultivos ou deliberativos. Ainda de acordo com a autora, deve-se indagar sobre esse tipo de discussão, uma vez que estes movimentos não dependem de vontade política ou decreto governamental.

Ver-se-á adiante que o conceito de participação, por exemplo, em Rousseau, deve ser educativo. Por meio desse processo de aprendizagem, deve-se desenvolver e estimular no cidadão o processo de participação, pois quanto mais ele participa, mais ele se sente

capacitado para fazê-lo. Foi assim que, no estado do Ceará, surgiram as eleições diretas para dirigentes escolares.

Durante os anos de 1990, vários estados e municípios ensaiaram algumas inovações no que diz respeito a esse novo modelo de gestão escolar, envolvendo cada vez mais a comunidade escolar e trazendo para a escola o foco das políticas educacionais. Tais inovações no estado do Ceará resultaram em um modelo voltado explicitamente para a gestão democrática.

2.1. A Importância da Participação na Escola

A gestão democrática e participativa tem sido alvo de estudos entre os mais diversos profissionais, destacando-se os da área de educação. A busca pela efetiva participação na escola aponta caminhos para uma gestão verdadeiramente democrática. Essa pesquisa procura indagar sobre as formas de envolvimento e participação dos sujeitos engajados nas ações da escola para uma legítima atuação na autoavaliação institucional da escola pública de educação básica no município de Fortaleza, estado do Ceará.

É importante salientar, antes de tudo, que existe uma diferença entre democracia participativa e democracia representativa. Na democracia participativa, segundo Westrupp (2003, p.55), "todos opinam, todos ajudam a decidir", exigindo, assim, uma maior consciência e responsabilidade dos envolvidos. Na democracia representativa, a participação se dá de forma limitada e indireta.

De acordo com Ramos (2004, p. 29), são necessárias decisões políticas e administrativas para se chegar a uma democracia. "Nesta concepção de democracia, que se tornou hegemônica, a participação se dá de forma limitada, para não sobrecarregar demais o regime democrático com demandas sociais, pois poderia pôr em risco a prioridade da acumulação sobre a redistribuição".

Bobbio (1994 apud RAMOS, 2004, p. 30) diz que esse modelo é limitado, pois promove uma democracia aparente por meio de uma democracia representativa falsa, definida como "aquela forma de governo em que o povo não toma ele mesmo as decisões que lhes dizem respeito, mas elege seus próprios representantes, que devem por ele decidir".

Na democracia participativa, é preciso uma democracia direta, que, para Rousseau, deve ir além de "arranjos institucionais". Pateman (1992, p. 35) fala com propriedade que, para se entender o papel da participação em Rousseau, é preciso enfatizar o "aspecto da participação e sua posição no centro de suas teorias que constituem a contribuição distintiva dos teóricos da democracia participativa para a teoria democrática como um todo".

É sabido que os escritos de Rousseau aconteceram antes do desenvolvimento das instituições modernas de democracia, porém, a sua sociedade ideal era uma cidade-Estado. Mesmo assim, é lendo-o que se encontram as "hipóteses básicas" sobre a função da participação no Estado democrático.

Pateman (1992) comenta ainda que, para se entender o papel da participação em Rousseau, é preciso compreender o seu "sistema político participativo ideal". Esse sistema teve várias interpretações. Para alguns, é preciso certas condições econômicas para um sistema participativo. Sendo assim, Rousseau defendia:

[...] uma sociedade formada por pequenos camponeses, ou seja, defendia uma sociedade onde houvesse igualdade e independência econômica. Sua teoria não existe igualdade absoluta, como muitas vezes se afirma, mas destaca que as diferenças existentes não deveriam conduzir à desigualdade política (PATEMAN, 1992, p.36).

Em termos gerais, sua teoria dizia que o ideal era que o cidadão pudesse tanto vender como comprar alguma propriedade. Todos tinham esse direito que, segundo ele, seria o mais sagrado dos direitos do cidadão, "pois a segurança e a independência que ela confere ao indivíduo constituem a base necessária sobre o qual repousam sua igualdade e sua independência política" (p. 36).

Para Rousseau, o papel da participação deve seguir a única política a ser aceita por todos, na qual os benefícios e os encargos são compartilhados igualmente, pois "o processo de participação assegura que a igualdade política seja efetivada nas assembleias em que as decisões são tomadas" (PATEMAN, 1992, p. 37). O autor ainda completa dizendo que o mais importante é que o resultado político seja a vontade geral, na qual os interesses individuais são protegidos, ao mesmo tempo em que os interesses políticos são cumpridos.

Não seria, assim, ideal que grupos organizados tomassem decisões, pois dessa forma poderiam prevalecer as vontades individuais, e que indivíduos não organizados estariam lutando por causas comuns. Porém, se impossível fosse a organização de associações dentro

das comunidades, elas deveriam ser numerosas e ter um poder político no qual a participação e o poder de decisão fossem coletivos, ou seja, "ninguém poderia vencer à custa dos outros".

O ponto crucial na análise do sistema participativo de Rousseau é que a participação deve ser educativa. Por meio desse processo de aprendizagem, deve-se desenvolver e estimular no cidadão o processo de participação, pois quanto mais ele participa, mais ele se sente capacitado para fazê-lo. O mais importante é a

[...] experiência da participação na própria tomada de decisões, e a complexa totalidade de resultados a que parece conduzir, tanto para o indivíduo quanto para o sistema político como um todo; tal experiência integra o indivíduo a sua sociedade e constitui o instrumental para transformá-la numa verdadeira comunidade (PATEMAN, 1992, p.42).

A igualdade de participação é, para Rousseau, uma das condições indispensáveis para realização da democracia; o poder soberano se expressa pela vontade geral, coletiva, manifestada por meio de um interesse comum, dando existência a uma comunidade política. Segundo Vieira (1997, p. 94):

[...] esta vontade do coletivo é fixada através de leis fundamentais que o povo, enquanto corpo soberano, institui. É um poder absoluto porque não é subordinado a nenhum outro. É inalienável porque a soberania é o exercício da vontade geral e a vontade não se transfere. É, enfim, indivisível porque, enquanto representante de um corpo social, só pode agir como ato deste corpo no seu conjunto. A este Estado Rousseau chama de República 'pois só neste caso governa o interesse público, e a coisa pública passa a ser qualquer coisa. Todo governo legítimo é republicano' (VIEIRA, 1997, p. 94).

Essa igualdade comentada por Rousseau é condição para o funcionamento da República. Tal pensamento está proposto no *Contrato Social* e mostra uma necessidade de um mínimo de homogeneidade para que a democracia se efetive. O autor ainda fala que o sistema representativo aliena a soberania e, portanto, escraviza o povo aos interesses particulares. Tal sistema representativo moderno foi criado pelo e para o desenvolvimento do modo de produção capitalista burguês.

Sabe-se que a democracia não é uma forma de governo, mas representa superioridade do público em relação ao privado, e só quando isso acontece é que vamos ter condições para a participação dos cidadãos nas questões do bem comum.

O envolvimento de todos os cidadãos por uma sociedade democrática e participativa leva ao processo da gestão democrática e participativa também na escola pública. Por parecer modismo na administração pública, banaliza-se o termo participação, referindo-se muitas vezes a assistir ou ser consultado, não levando em conta o verdadeiro significado dessa palavra.

Assumimos a posição de que participar é não só estar presente, mas se "fazer notar", partilhar o pleno exercício de poder, de tomada de decisões, tendo acesso aos bens e serviços, onde a igualdade de condições seja realmente efetivada, buscando, assim, o bem comum. Entendo que, pelo nosso contexto histórico, essa participação seja vista na maioria das vezes de forma errônea. Porém, é conhecendo e tomando uma posição que se pode mostrar para a sociedade o que é se "fazer participativo" dentro das decisões da escola e nas ações políticas de um modo geral.

Sabe-se que as decisões e as ações definidas pela participação democrática fazem com que a sociedade veja com outra visão os seus direitos e deveres. Segundo Luck (1998, p. 17):

[...] a participação no seu sentido pleno caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica desta unidade social, de sua cultura e de seus resultados, de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetadas (LUCK, 1998, p. 17).

Reafirmo que, a partir da gestão democrática, a sociedade deva conhecer os seus direitos e deveres e participe da elaboração de novas e melhores definições em torno das políticas públicas e de ações básicas em torno da escola. Só assim existirá uma preocupação com a aprendizagem escolar de seus alunos, preparando-os para os desafios da vida. A falta desse comprometimento acabará com a legitimidade do sistema escolar.

É necessário esclarecer quais as atribuições de uma gestão escolar responsável e legítima para o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa. Assim, exponho os fundamentos teóricos de Luck (1998), que afirmam ser uma "tendência global" assumir uma postura democrática e participativa no sistema escolar.

Segundo a mesma autora, ao se referir a escolas e sistemas de ensinos, a "gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do

processo pedagógico" (p. 15). Concordo com ela no sentido de que no termo "gestão" já está embutido o conceito de trabalhar em conjunto, analisando situações e construindo coletivamente um "todo" articulado por uma vontade coletiva.

Porém, como foi dito, há uma cultura de que nada poderá ser mudado, devendo existir um ambiente escolar burocrático e centralizador. Há um processo de resistência que desestabiliza os "nichos de poder" e compromete uma gestão escolar responsável e competente a partir de uma participação plena de seus profissionais, alunos e pais. É preciso mostrar o que é participação no âmbito escolar e desenvolver, assim, uma consciência social crítica em todos os sujeitos envolvidos.

A partir da década de 1990, na área da educação, foi criada uma série de "estruturas participativas", como, por exemplo, os conselhos nacionais, estaduais e municipais. Tais conselhos, de acordo com Costa (apud Ramos, 2004, p. 91), "estão vinculados à máquina estatal e que devem operar através da partilha do poder de planejamento e de decisão; ou seja, se busca democratizar as estruturas de autoridade". O desafio destes conselhos seria construir em suas relações, organizações e práticas, ambientes democráticos no seu cotidiano.

Pode-se dizer que a política educacional no estado do Ceará é comandada pelo modelo neoliberal, pregando a democratização das ações administrativas. No Brasil, essa necessidade de "adotar mecanismos para favorecer a participação da sociedade na definição e gestão das políticas governamentais já vinha sendo colocada nos planos desde 1980" (CABRAL NETO, 1997, p. 77).

No Ceará, de acordo com o II Projeto de Educação Básica para o Nordeste (1996), fala-se da implantação, implementação e avaliação dos projetos de avaliação institucional que colocam como público alvo não só os dirigentes escolares, mas também os representantes da comunidade escolar, incluindo pais e alunos. Assim, para que haja uma gestão educacional verdadeiramente participativa no Nordeste e em todo o país, é preciso, a partir do planejamento participativo, dar um caráter legítimo às decisões. Surgem, então, no estado do Ceará, as eleições diretas para dirigentes das escolas públicas estaduais.

2.2 Eleições de Diretores da Escola Pública no Ceará

A Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) realizou uma pesquisa entre os anos de 1996 e 1997 com o título "Escolhas de Dirigentes Escolares no Brasil", objetivando selecionar experiências promissoras para a rediscussão das políticas educacionais, ressaltando, sobretudo, a implementação de processos de democratização da gestão.

Segundo a pesquisa (DOURADO, 1998), no Estado de Ceará existia uma modalidade mista sobre o provimento ao cargo/função de Diretor das escolas, possuindo, assim, eleição com concurso público para tal cargo.

De acordo com Paro (2006), podem existir até três categorias para uma classificação dos tipos de escolhas de diretores das escolas públicas. São elas: a livre nomeação por autoridade do Estado, chamado pelo autor de nomeação; e concursos de títulos ou de provas e escolha por eleição, "em que se incluem todas as variações que prevêm a manifestação da vontade das pessoas envolvidas na vida da unidade escolar" (p. 14). O autor ainda conclui que essa eleição pode se dar a partir de voto direto ou por representação para escolha de lista "plurinominais".

Durante os anos de 1990, vários estados e municípios ensaiaram algumas inovações no que diz respeito à gestão escolar, envolvendo cada vez mais a comunidade escolar e trazendo para a escola o foco das políticas educacionais. Tais inovações no estado do Ceará resultaram em um modelo voltado explicitamente para a gestão democrática, havendo eleições de diretores, mediante seleção técnica, envolvendo também, nessa primeira etapa, a seleção de vários cargos técnicos para a direção escolar.

A eleição de diretores surgiu como uma alternativa de inovação institucional, visto que na América Latina ocorreram processos mais amplos rumo a uma consolidação democrática. Os primeiros movimentos no Brasil neste sentido ocorreram por volta dos anos de 1970, com um lento e gradual processo, consolidando-se a partir da segunda metade da década de 1980, com a eleição direta do primeiro civil presidente, após um regime altamente autoritário, conhecido como ditadura militar (1964-1985).

É por volta dos anos de 1980 que a participação popular se torna mais evidente e as iniciativas em torno da gestão participativa também. Prova disso é a elaboração de uma nova Constituição (1988), da qual participam amplos segmentos da sociedade a partir de sindicatos

e associações. Assim, acontece de fato, pela primeira vez no Brasil, a participação da sociedade civil em um processo institucional, marcando presença em audiências públicas e encaminhando ementas populares e propostas.

Tal processo constitucional representa um marco na educação brasileira, uma vez que existia uma grande mobilização em torno do fazer educacional orientado para os princípios de uma nova política educacional. Dentre outros princípios da nova Constituição, estava o da "gestão democrática do ensino público na forma de lei" (BRASIL, 1988, Art. 206). O fato de ser expresso "*na forma da lei*" nos faz acreditar que tal princípio irá realmente sair do papel e fazer parte da nossa realidade educacional.

Assim aconteceu em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que veio reafirmar o princípio constitucional e pôr em prática a gestão democrática. Vemos, a partir de então, que a luta em torno de uma educação democrática e participativa não foi em vão, embora o texto da nova LDB não incorpore, de fato, a primeira versão discutida no Congresso. É importante saber que ele previa a participação da comunidade escolar na gestão educacional e no processo de escolha de dirigentes.

Na nova LDB, a gestão democrática está restrita à "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" e à "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente" (Art. 14, I e II), não deixando explícito a realização de processos de escolhas de diretores das instituições escolares que envolvam, além da competência técnica, a escolha pela comunidade escolar. Mesmo não configurando o texto discutido no Congresso, é importante salientar que esta é a primeira lei da educação que traz em seus princípios a gestão democrática.

Podemos afirmar, assim, que a gestão democrática e participativa é um tema complexo, tendo em vista seu caráter inovador. Sua implementação na instituição escolar implica não só em mudanças políticas, mas também culturais e organizacionais. Sabendo que as relações estabelecidas entre os membros estão organizadas socialmente e construídas através de crenças, valores e sentimentos, o modo de se compreender, conceber e fazer da e na escola constitui ações de sua cultura organizacional, construída muito mais na vivência das relações do que nas regras estabelecidas pelo poder público (MORGAN, 1996).

Entender o caráter organizacional de uma instituição escolar implica compreender a sua cultura institucional para que haja uma mudança, tanto no que diz respeito às novas

crenças e aos valores, quanto no tempo de sensibilização para a sua consolidação. Teixeira (1998) analisa a resistência diante das mudanças organizacionais e fala a respeito dos novos valores e crenças como necessários para as pessoas perceberem "o valor daquilo que está sendo proposto e sentirem que seus pressupostos já não estão sendo confirmados pela realidade".

É preciso questionar os valores e crenças das instituições escolares e, a partir daí, promover um diálogo, criando um espaço legítimo e necessário para as inovações e, conseqüentemente, para uma nova prática educacional e social. Tais inovações, no que diz respeito à gestão da escola, tratam-se de uma maior autonomia dessa, uma gestão compartilhada e novos mecanismos de participação da comunidade escolar, seja nos conselhos, colegiados, seja na escolha de dirigentes escolares.

Com o surgimento dessa nova cultura, a escola torna-se o ponto central para o desenvolvimento e a consolidação de uma nova visão no que diz respeito à eleição de diretores escolares. Paro (1996) lembra bem que tais práticas podem ser calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, inibindo, assim, posturas que favoreçam a democracia e a cidadania. Ele destaca que, mesmo tendo havido as eleições para dirigentes escolares, uma maior participação da comunidade e a redução do clientelismo, ainda existe uma cultura tradicionalista que só a prática da democracia e o exercício autônomo da cidadania poderão superar.

Sobre a participação dos sujeitos envolvidos no processo democrático, o autor fala que esse envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos nas ações de um processo democrático é apenas uma possibilidade e não uma garantia de que o processo possa realmente acontecer. Os gestores devem criar uma cultura de participação e não trazer para si o que é para ser do coletivo. A participação destes sujeitos não deve se encerrar no momento em que se coloca seu voto na urna.

Esta não é, porém, a realidade de alguns poucos estados brasileiros, de acordo com o próprio autor e com os resultados da pesquisa "Escolhas de Dirigentes Escolares no Brasil", realizada pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), citada anteriormente. Os Estados de Minas Gerais, Paraná, Distrito Federal e Ceará se destacaram, uma vez que tais práticas institucionais de eleições de diretores foram bem sucedidas.

Apesar de saber que essas eleições são apenas mecanismos de melhoria da escola e de que sua mudança não é imediata, a avaliação institucional surge para avaliar o processo da política educacional e sentir as reais dificuldades e avanços. No próximo capítulo, darei foco ao surgimento da avaliação institucional no estado do Ceará, procurando descrever as principais iniciativas, relatando a construção do percurso e os desdobramentos que o processo de avaliação tem tido ao longo do tempo.

A proposta das eleições de diretores das escolas públicas estaduais do Ceará ganhou força no segundo governo de Tasso Jereissati, no período entre 1995 a 1998. Por meio do projeto educacional, para esse mesmo período, de Todos pela Educação de Qualidade para Todos, que fazia parte do Plano de Desenvolvimento Sustentável (Ceará, 1995), englobava três vertentes: todos pela educação, educação de qualidade e educação para todos, das quais a gestão democrática estava inserida na primeira vertente e articulava-se com as demais.

Segundo o relatório de pesquisa sobre o estudo de avaliação de impacto em 1998, realizado em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará e a Universidade Estadual do Ceará, a partir do Núcleo de Estudos em Planejamento e Política Educacional, a proposta, ainda em construção, de uma cultura de gestão democrática, tinha como objetivos:

(1) buscar uma educação de qualidade para todos por meio do envolvimento dos mais amplos segmentos da sociedade cearense no projeto educativo do Estado;

(2) desenvolver um novo paradigma de gestão através da valorização da escola como ponto de partida do projeto pedagógico;

(3) descentralizar a gestão a partir da transferência de encargos administrativos e pedagógicos para as esferas regionais, municipais e escolares;

(4) viabilizar um Estado capaz de assumir o papel de coordenador macro da política educacional; e

(5) democratizar a gestão no interior das instâncias burocráticas de educação.

Ainda de acordo com o relatório de pesquisa, as orientações traduzidas por um conjunto de ações tentavam interpretar, no estado do Ceará, a gestão democrática. De acordo com essas ações, quando se focava na escola, esta deveria envolver mais seus professores, funcionários, alunos e pais, a partir dos processos de escolha de diretores de escola, criação do

Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola (FADE), gestão colegiada, iniciativas de participação comunitária, por meio do projeto Escola Viva.

Os municípios deveriam construir um regime de colaboração em diversas iniciativas conjuntas, como o projeto piloto de municipalização em 6 municípios, a saber: Maranguape, Iguatu, Jucás, Marco, Icapuí e Fortim.

Assim, o primeiro passo a fim de colocar em prática o princípio da gestão democrática aconteceu em 1995, a partir da escolha de dirigentes das escolas públicas estaduais. A aprovação pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em 1995, da Lei nº 12.492, que dispunha sobre o processo de escolha dos diretores de escolas estaduais de ensino básico, foi uma demonstração do quanto a sociedade queria mudança. A ampla discussão em torno desta lei previa a realização da escolha de diretores em duas etapas: a primeira, de prova escrita e exame de títulos; e a segunda, de eleição direta dos candidatos pela comunidade escolar.

De acordo com Napolini (2000, p. 142):

O novo processo, que nascia dentro e fora da escola, considerava que a eleição de diretores era a forma mais eficaz de assegurar a participação da comunidade na gestão da escola. O princípio político-pedagógico “só se educa para a democracia, educando-se pela democracia” (CEARÁ, 1999), trabalhado para ensejar resultados concretos, tirava do “entre aspas” o discurso da prática participativa para tornar-se prática participativa do discurso.

Em 1998, o processo foi consolidado com novas eleições, inovando nos aspectos importantes para garantir a sustentabilidade do processo. Os aspectos são os seguintes: o voto universal, superando o critério anterior da proporcionalidade que privilegiava o corpo docente e administrativo da unidade escolar; deixar o Conselho Escolar responsável pela organização das eleições da escola; possibilidade de renovação permanente dos quadros de direção, evitando que a mesma pessoa ocupasse o cargo de diretor por anos a fio, sendo permitido, portanto, somente uma recondução consecutiva e duas alternadas; criação do Núcleo Gestor da Unidade Escolar.

O Núcleo Gestor é formado pelo diretor, coordenador pedagógico e administrativo financeiro. De início, pelo coordenador de articulação comunitária, hoje conhecido como coordenador de gestão, e pelo secretário escolar. Cada um é selecionado publicamente, em duas etapas, constando de uma avaliação de competência técnica dos candidatos, mediante

prova escrita e de títulos; a segunda etapa, como foi dito, avalia a credibilidade do candidato a diretor, mediante eleição direta e secreta, com sufrágio universal junto a todos os segmentos da comunidade escolar.

Cada gestor possui atribuições específicas, não significando que uma seja independente da outra; todos administram a escola, papel que antes cabia apenas ao diretor geral e, em sua ausência, ao diretor adjunto. Apesar de possuírem atribuições diferentes, eles estão na escola para somar as suas ações e não as subtrair. Todos trabalham para um único fim: manter a escola em perfeito funcionamento.

Naspolini (2000, p.142) ainda ressalta que:

Na primeira escolha de diretores (1995), apesar da disposição de muitos em romper com as teias do compadrio e do fisiologismo, cada concorrente ainda defendeu o seu projeto pessoal, motivando a comunidade a depositar um voto de confiança em um processo do qual não participou, e muitas vezes mirabolante, sem qualquer possibilidade de execução. Agora, o plano de trabalho trienal é elaborado pela comunidade escolar como um recurso que permite a discussão ampla das políticas educacionais, metas, indicadores, dificuldades. Quem está concorrendo, compromete-se com a proposta pedagógica, os fundamentos e as ações que a escola definiu no seu PDE, instância que garantirá unidade e organização à vida escolar segundo uma visão de futuro. A comunidade escolar deverá contar com um diretor que demonstre competência técnica e visão política para gerir aquilo que foi desenhado por uma coletividade.

A partir desde novo modelo de gestão, a avaliação institucional surgiu como uma ferramenta para garantir a realidade da gestão democrática nas escolas públicas estaduais do Ceará. Com essa nova política educacional, procurou-se criar, por meio da Avaliação Institucional, uma nova perspectiva de avaliação que fosse sistemática e que valorizasse as avaliações externas e o rendimento escolar, motivando a escola a refletir sobre seus próprios resultados e, assim, garantir a credibilidade do processo.

O próximo capítulo versará sobre esta questão. Abordar o histórico da avaliação institucional no Brasil e, mais especificamente, no estado do Ceará, com a formação de grupos de trabalhos para sua implantação em 1996, assim como seu conceito, concepções e práticas dos diferentes agentes presentes na escola pública do município de Fortaleza.

CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

No capítulo 2, apresentei a importância da participação na escola e os tipos de democracia, assim como as formas de envolvimento e participação dos sujeitos engajados nas ações da escola para uma legítima atuação na avaliação institucional da escola pública de educação básica no município de Fortaleza, estado do Ceará. Aqui, tratarei de apresentar um quadro teórico sobre a avaliação institucional e o surgimento dela nas escolas públicas estaduais no município acima mencionado.

3.1 Considerações sobre Avaliação e Avaliação Institucional

Como se sabe, a avaliação no sistema escolar não é um tema recente. Contudo, nos dias atuais, muito se ouve falar em avaliação institucional. Na verdade, o que é avaliação? Jussara Hoffman (2002, p. 10) responde:

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir.

Portanto, mesmo sabendo que a avaliação não é um assunto restrito apenas à aprendizagem do aluno ou ao campo educacional, mas também faz parte da natureza do ser humano, restringirei este trabalho ao caráter educacional da ação avaliativa, com destaque para o conceito da avaliação institucional, já que essa ideia não se desassocia da avaliação da aprendizagem.

A segunda noção de avaliação, a saber, é discutida por muitos autores. Luckesi (1995, p.9), um dos mais conceituados nessa área, prefere, por exemplo, definir avaliação da aprendizagem como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Como o próprio autor exprime, essa conceituação é bem mais abrangente, pois ultrapassa os limites instrumentais da avaliação da aprendizagem e subsidia as decisões do ensino-aprendizagem.

Ao longo do discurso de ensino-aprendizagem, pode-se notar que a avaliação é tomada, tradicionalmente, como um instrumento para informar ao professor sobre o rendimento da aprendizagem de seus alunos, identificando suas deficiências e acertos, tentando solucionar as suas dificuldades no decorrer do ano, classificando-os no fim do semestre ou do período letivo.

Faz-se necessário falar em avaliação da aprendizagem para se ter a noção do conceito de avaliação institucional, foco de meu trabalho. Dessa forma, quando se pensa em avaliar a aprendizagem, logo se vê, pois, o ato de uma seleção, levando o professor às práticas avaliativas perversas e excludentes. É preciso questionar os princípios que fundamentam tais práticas, que são cada vez mais estreitas e padronizadas.

Esse modelo de avaliação é também conhecido como avaliação classificatória. Hoffman (2002, p. 20) nos diz que ele “funda-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e os próprios professores”.

Outro aspecto que merece destaque no que tange à avaliação é o professor, pois este continua sendo, junto com a escola, a figura central no ensino-aprendizagem, tornando-se, portanto, imprescindível que ele autoavalie o seu trabalho e reflita sobre o tipo de avaliação que emprega.

É preciso saber desenvolver a mediação no ato de avaliar, no qual o docente tenha uma nova visão do que é avaliação, formando alguém que provoca, questiona, confronta e exige novas e melhores soluções a cada momento. Este tipo de avaliação tem por finalidade promover a melhoria da realidade educacional, e não meramente classificá-la.

Como acentua Machado (2002, p. 292):

[...] grande parte da responsabilidade pelas altas taxas de repetência e conseqüentemente evasão resulta de uma concepção inadequada sobre o significado do conhecimento e a caracterização dos processos avaliativos. Trata-se, portanto, de um gravíssimo problema de natureza eminentemente pedagógica, sobre o qual, muitas vezes, é bastante difícil dialogar, mesmo com os professores.

O professor deve desenvolver um termo médio de avaliação, o qual, na perspectiva de Hoffman (2002, p.112), deve ser uma “permanente troca de mensagens e significados, um

processo interativo, dialógico, espaço de encontro e confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores”.

Na avaliação da aprendizagem, o foco de análise é o aluno na sua relação com o conhecimento, o professor e o espaço escolar. No que concerne à avaliação institucional, pode-se dizer que o objeto de preocupação é, mais especificamente, a instituição educacional e as políticas públicas que a orientam. O aluno, porém, como um dos sujeitos fundamentais desse contexto, não deixa de ser objeto de investigação da autoavaliação institucional. Assim, ao abordar questões relativas às práticas de avaliação institucional na escola pública cearense, concebida como decorrência própria da busca da qualidade da educação, estou implicitamente tratando, também, de questões acerca da avaliação da aprendizagem.

No que diz respeito à ideia de avaliação institucional, é interessante citar aqui o pensamento de Navajas (1998, p. 51), para quem:

[...] a avaliação deverá ser um processo contínuo e global que desvende todas as discordâncias, dúvidas e contradições do dia-a-dia no seio da instituição, buscando sua superação através de estratégias que viabilizem um projeto de transformação dos objetivos institucionais, visando a uma melhoria quantitativa e qualitativa de todos os seus objetos.

Na compreensão de Belloni (2001, p. 17):

[...] a avaliação institucional tem como objeto instituições ou políticas públicas, em especial, as políticas setoriais. Refere-se, também, às avaliações de instituições prestadoras de serviços públicos, como educação, saúde, dentre outras.

A avaliação institucional é algo que, na sua elaboração e implementação, demanda tempo e disponibilidade, além do envolvimento da comunidade escolar. Ela é global, contínua, sistemática e participativa, tendo como princípios, entre outros, a competência e a legitimidade. Conforme ensina Fernandes (2001, p. 23):

Avaliação Institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição escolar.

Este tipo de avaliação tem como finalidade melhorar a escola ou o sistema educacional, aperfeiçoando a melhoria da qualidade do ensino, da gestão escolar etc. Neste caso, a avaliação não visa, como é de praxe, à premiação, nem à punição, pelo contrário, ela busca a reconstrução das instituições educacionais, envolvendo dois tipos de sujeitos: os internos e os externos.

Os sujeitos internos são os principais responsáveis pela escola, como os alunos, os professores e os gestores que trabalham diretamente com as atividades educacionais. Os sujeitos externos são os pais ou responsáveis, entidades sociais e outros sujeitos praticantes das relações com as ações das escolas.

Assim, pode-se ver que na avaliação institucional é preciso ter o envolvimento de todos os membros da escola para que ela realmente se efetive. Minha pesquisa busca indagar sobre essa participação e legitimidade no processo de autoavaliação institucional. Contudo, faz-se necessário apresentar um breve histórico da avaliação institucional no Estado do Ceará, com foco mais adiante no Município de Fortaleza.

3.2 Histórico da Avaliação Institucional no Ceará

A avaliação institucional no Estado do Ceará, uma das vertentes do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE)⁷, trouxe uma experiência pioneira de avaliar as escolas públicas do Estado. Iniciou-se sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEDUC), na pessoa de Maria Lúcia Lopes Dallago, que diz que o registro de tal experiência “não estará completo e fidedigno se não conseguir expressar a dinâmica participativa que a animou desde a fase de preparação”. Foi criado, em março de 1999, um grupo de estudos (GT), por sugestão da Professora e então consultora Lúcia Dallago, do qual faziam parte alguns técnicos da SEDUC, em destaque para Córdula Victoriano Colares, que

⁷ O Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE), criado em 1992, realizou oito levantamentos em amostras de alunos, aplicando testes de Língua Portuguesa e Matemática. Após ter passado por várias denominações e modificações ao longo de sua implementação, o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE) foi criado com a finalidade de subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da aprendizagem com base na aferição do desempenho escolar dos alunos. De uma amostra inicial, restrita apenas a um município, o SPAECE foi gradativamente ampliado. Primeiro, estendendo-se aos 14 municípios-sedes das antigas Delegacias Regionais de Educação (DERE), hoje Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), em número de 21. Em 2003 passou a atingir todos os municípios do Ceará, com uma amostra de 28.557 alunos de 8ª série do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio. Em 2004, ocorre a maior e mais significativa mudança no SPAECE, quando pela primeira vez passou a incorporar a rede municipal de ensino, avaliando o maior contingente de escolas e estudantes.

participou deste o início de todos os trabalhos, e a consultora e professora Maria Estrela de Araújo Fernandes, além da então Diretora do Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional, Sylvia Maria de Aguiar Coelho.

Este GT elaborou todo o projeto da avaliação institucional no Estado do Ceará, assim como os instrumentos para aplicação da pesquisa. Os recursos financeiros deste período foram oriundos de um acordo de empréstimo com o Governo Federal, por meio do então Ministério da Educação e do Desporto, atual Ministério da Educação (MEC), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD – Banco Mundial) e com o Governo do Estado do Ceará. Tais recursos surgiram do Projeto Nordeste, através do componente de Inovações Pedagógicas.

Mesmo sabendo que a Avaliação Institucional na Educação Brasileira tem sido mais discutida pelo Ensino Superior do que pelo Ensino Básico, é certo que, a partir da década de 1990, essa situação vem mudando e, em 1996, a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) implantou o Projeto de Avaliação Institucional. O projeto apóia-se nos mesmos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o qual mencionarei mais adiante.

De acordo com os relatórios (1996-2006) divulgados pela SEDUC, o Projeto da avaliação institucional tem como alvo o autoconhecimento da escola, sendo assim um importante instrumento de gestão e prestação de contas à sociedade das ações realizadas pela escola, bem como dos investimentos humanos e financeiros aplicados na instituição. A partir da avaliação institucional, a escola busca a melhoria da qualidade dos seus serviços. De certo, é sabido que a autoavaliação da escola desenvolve uma cultura avaliativa, abrindo-se tanto para as avaliações externas como para as internas.

Com o olhar voltado para a escola, a autoavaliação institucional das escolas do Ceará (AVALIE-CE) garante a autonomia das escolas, fazendo com que cada estabelecimento colete seus dados, interprete os seus problemas e recomende as medidas a serem tomadas para aprimorar a situação.

Os princípios da autoavaliação institucional também são referenciados nas ideias de Ristoff (1995). É importante ressaltá-los, iniciando por dois, que considero ser essenciais: o da adesão, princípio fundamental, no qual se pode ver a opção de participação de todos os segmentos da escola; e o princípio da globalidade, em que a avaliação se volta para a escola,

todos os segmentos são avaliados e, ao mesmo tempo, avaliadores, levando em consideração seus serviços, desempenhos e inter-relações.

Ristoff (apud DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995, p. 49) deixa claro que mostra que o princípio da adesão, mencionado como adesão voluntária, “logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar com a intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados”.

Esses dois princípios fizeram parte da primeira etapa da autoavaliação institucional nas escolas públicas estaduais do Ceará, no ano de 1996, para a qual, se apropriando da pesquisa de campo, foram utilizados, para sua realização, questionários, entrevistas e observações. Nas primeiras etapas da avaliação institucional, ainda não havia os conselhos escolares em todas as escolas públicas, de modo que foram capacitados, então, grupos de trabalhos (GT) para aplicação dos questionários nas escolas. No final, viu-se a necessidade de dar continuidade a esta ação, ou seja, de fazer uma reavaliação e aperfeiçoar a metodologia da avaliação participativa.

Tal fato contribuiu para a escola, no sentido de fazer com que a comunidade escolar participasse ativamente das suas decisões, pois esta, sabendo das dificuldades e possibilidades que a escola enfrenta, passou a se sentir verdadeiramente parte do procedimento avaliativo.

Outros princípios, também oriundos do PAIUB, foram implementados no processo de avaliação institucional das escolas públicas estaduais no Estado do Ceará. São eles: a legitimidade, a não premiação ou a não punição, a unidade, a continuidade e a publicidade. Fernandes (2001) também destaca princípios como a avaliação total e coletiva da escola, respeito à identidade da escola e à competência técnico-metodológica.

Todos estes princípios encontram-se de forma bem clara nos manuais de orientação da avaliação institucional das escolas públicas do Ceará e são reforçados pelo pensamento de Ristoff (1995). O princípio da legitimidade vai ao encontro da competência técnico-metodológica, ou seja, precisa-se de uma base científica, à qual o projeto deverá estar vinculado. Assim, ter-se-á dados fidedignos à realidade da escola avaliada.

Evitar a premiação ou a punição faz com que a escola olhe para o seu próprio trabalho e se autoavalie, e todos os segmentos deverão estar envolvidos, sendo ao mesmo tempo avaliado e avaliadores. Dessa forma, dirige-se ao princípio da unidade. É preciso que todos entendam o que é e para que serve a autoavaliação institucional, esta sensibilização inicial torna a avaliação mais legítima. Segundo Ristoff (1995 apud FERNANDES, 2001, p. 44), “se

não iniformizamos a metodologia, a comparação dos dados fica prejudicada, pois estaremos atribuindo nomes iguais para coisas diferentes, tornando os resultados inúteis para fins gerenciais maiores, ao nível do sistema”. Não poderíamos dar, dessa forma, continuidade ao processo e aos resultados da avaliação.

A publicidade dos resultados da autoavaliação institucional é importante, também, para que se tomem decisões acerca dos gastos públicos ou intervindo na comunidade em formas de ações coletivas. Com todo esse estudo em torno do tema avaliação institucional, inclusive dos princípios, tem-se que, em 1996, ocorreu o primeiro processo nas escolas públicas estaduais no estado do Ceará.

Em 1996, a autoavaliação institucional começou a se concretizar; 60 escolas foram mobilizadas para realizá-la, porém, apenas 30 aderiram a esta providência. Na segunda etapa⁸, em 1998, ampliaram-se os instrumentais que seriam aplicados com os segmentos escolares e a comunidade, realizando-se entrevistas em vez de questionários. Na terceira etapa, em 2002, foram abordadas três categorias: organização do trabalho escolar, organização do trabalho docente e relações internas na escola, categorias essas que também permaneceram na quarta etapa da avaliação institucional, ocorrida em 2003.

No ano IV (2003), de acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), o total de 516 escolas aderiu ao processo, do qual 490 concluíram os relatórios, correspondendo a 65,3% do universo de 750 escolas públicas estaduais, conforme dados do Censo Escolar do mesmo ano.

Após aplicação dos instrumentais em todos os segmentos da escola, cada uma delas fez um relatório e entregou ao Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), órgão responsável por sistematizar todos os dados e encaminhar para a equipe da SEDUC, que fará o Relatório Geral.

É importante salientar que a avaliação institucional nas escolas públicas estaduais do Ceará trabalha com a pesquisa de campo, pois tenta intervir na realidade para tomada de decisões de todos os agente envolvidos no processo. Utiliza-se ainda da concepção da avaliação emancipatória de Ana Maria Saul, que é inspirada em três vertentes teórico-metodológicas, a saber: a avaliação democrática, a crítica institucional e criação coletiva e a pesquisa participante.

⁸ A Secretária de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) chama de etapas todas as avaliações institucionais realizadas nas escolas públicas estaduais. Sendo assim, a primeira etapa, ou ano I, ocorreu em 1996, a segunda etapa, ou ano II, em 1998, a terceira, ou ano III, em 2002, e a quarta etapa, ou ano IV, em 2003.

Assumo a posição desta autora para embasar teoricamente minha pesquisa, pois os procedimentos da avaliação emancipatória seguem, como a mesma fala, uma “trilha metodológica”, que, a meu ver, expressa o verdadeiro sentido do caminhar autoavaliativo, haja visto que o paradigma da avaliação emancipatória dá “destaque ao método dialógico aos princípios metodológicos nele contidos”, indicando assim pistas as quais persegui.

De acordo com Saul (1995), este novo paradigma tem sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológica. Abordaremos suas características principais, e é preciso entender que esta avaliação tem um enfoque “praxiológico”, pois busca “apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a descrição” (p. 64).

Pode-se destacar, na primeira vertente, a avaliação democrática como um “serviço informativo”, repassando para a comunidade o enfoque sobre as características de um programa educacional, no qual o avaliador “age como um intermediário nas trocas de informações entre diferentes grupos”, oferecendo sigilo aos informantes e apresentando relatórios a fim de levantar recomendações sobre o uso dos resultados.

Pode-se entender aqui que deverá existir uma sensibilização inicial, uma troca de confiança durante todo o processo e um *feedback* no final, com a divulgação dos dados e uma orientação aos participantes da avaliação sobre o uso racional de tal resultados.

No que diz respeito à crítica institucional e à criação coletiva, é sabido que existe um enfoque multidisciplinar para os pressupostos teóricos dessa teoria, e de acordo com a citada autora:

[...] esse enfoque multidisciplinar busca uma apreensão simultânea e integrada das múltiplas dimensões de análise da instituição em suas relações com a sociedade, de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentalizadas (SAUL, 1995, p.56).

Sabendo disso, tal proposta baseia-se em um processo de investigação de uma dada realidade, buscando a aplicação de métodos de conscientização. Sobre este conceito, a autora utiliza o autor Paulo Freire, para o qual “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980 apud SAUL, 1995, p.55).

A noção de conscientização a partir do método Paulo Freire, desenvolvida no Brasil no final dos anos 60, considera o processo de conscientização crítica. O movimento de Educação Popular foi uma das muitas formas de mobilização adotadas no Brasil na década de 60 do século passado. A existência de registros de procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização deixa claro a crescente participação popular naquela época.

A educação como processo de formação e emancipação humana ganha, assim, um grande defensor, Paulo Reglus Neves Freire, que, no período do governo de João Goulart (1961-64) e em pleno auge do nacionalismo-desenvolvimentista, cria um método no qual, em aproximadamente 40 horas de trabalho em uma relação dialógica nos chamados “Círculos de Cultura”, alfabetizava adultos.

O Método Paulo Freire, como ficou conhecido no Brasil e no mundo inteiro, trazia uma inovação em sua proposta político-metodológica, pois não utilizava as conhecidas cartilhas, tão comuns para alfabetizar naquela época, e sim trabalhava com palavras surgidas a partir do próprio universo do vocabulário dos educandos e com temas geradores.

Tal Método ansiava que o adulto analfabeto, a partir da leitura de uma palavra, pudesse também fazer uma leitura do contexto sócio-econômico e político no qual estava inserido e, para que isso acontecesse, muitas questões eram discutidas nos “Círculos de Cultura”. Através de uma relação de diálogo, os educandos ampliavam a compreensão da realidade na qual viviam e, com isto, sentiam-se motivados para transformá-la. “Politicidade do ato educativo” era o princípio que Paulo Freire defendia baseado em seu pensamento, que acreditava que a educação é um ato político.

Conscientizar através de uma relação dialógica entre educando e educador tornou-se o fio condutor do processo de alfabetização de Paulo Freire e é utilizado aqui por Ana Maria Saul na avaliação emancipatória. Promovendo uma prática educativa libertadora, o conhecimento era produzido pela conscientização do educando, partindo de uma análise crítica de sua realidade.

Dessa forma, por meio do diálogo, tem-se condições para uma verdadeira educação, uma educação que emancipa. Assim, Saul (1995) ressalta que, no âmbito das instituições educacionais, esse diálogo abrange inicialmente questões de ordem pedagógica, pois é sabido que:

[...] a partir dessas questões mais próximas e significativas para os grupos de professores, alunos e administradores, é possível avançar rumo a aspectos mais amplos, que envolvem relações complexas com ambiente institucional e com a própria sociedade global (SAUL, 1995, p. 57).

Da mesma forma, é preciso que haja na avaliação institucional referida à escola pública um diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, uma sensibilização, uma análise para utilização desses resultados. Avaliando seus resultados, os processos internos da escola, conhecidos como autoanálise ou autoavaliação, orientam a escola na identificação de acertos e dificuldades a fim de que possam delinear caminhos para o seu aperfeiçoamento e/ou superação.

Por fim, e não menos importante, a pesquisa participante. Neste ponto, é preciso entender que “é a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante), a partir das bases e uma relativa independência exterior” (SAUL, 1995, p.59).

Para compreender, enfim, sua relação com a avaliação institucional - o foco de minha pesquisa -, faz-se necessário entender que os conceitos básicos desta proposta são a emancipação, a decisão democrática e a transformação crítica da realidade, que tem como objetivo “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (SAUL, 1995, p.61). Assim, é todo o processo da avaliação institucional, do início ao fim, uma caminhada para se identificar, conhecer, analisar e refletir sobre os dados, superando, atenuando ou corrigindo as dificuldades.

CAPÍTULO 4: A QUESTÃO METODOLOGICA

Meu estudo parte da análise dos relatórios divulgados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), datados entre 1996 e 2006. Em seguida, fiz uma pesquisa de campo abrangendo 8 (oito) escolas estaduais do Município de Fortaleza, sendo quatro que aderiram ao processo da avaliação institucional desde o ano de 1996 e quatro que só aderiram nos últimos anos.

Utilizei o método comparativo com uma abordagem quantitativa e qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizei formulários com os seguintes sujeitos: núcleo gestor, professor, funcionários, pais e alunos. Para resultado da pesquisa, procederei com uma análise estatística dos dados, possibilitando, assim, correlações entre as respostas de minha pesquisa e dos resultados dos dados existentes nos relatórios anuais sobre avaliação institucional da SEDUC.

Com base nas principais constatações alcançadas ao longo da investigação, após análise dos dados, tecerei minhas considerações finais, tomando como eixo central o envolvimento e a participação dos sujeitos engajados nas ações da escola para uma legítima atuação na auto-avaliação institucional da escola pública de educação básica no Município de Fortaleza.

4.1 A Pesquisa Qualitativa e Documental

Esse estudo, que buscou analisar o processo de autoavaliação institucional da escola pública no Município de Fortaleza, Ceará, enfocando sua legitimidade ante o processo democrático nas escolas públicas estaduais, baseou-se na avaliação emancipatória de Ana Maria Saul e na pesquisa de campo. O desenvolvimento do trabalho seguiu com os procedimentos de uma pesquisa qualitativa subsidiada por tratamento estatístico na análise das respostas dos questionários.

Segundo Richardson (1999, p. 90):

[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Sendo uma pesquisa qualitativa de grande abrangência, faz-se necessário delimitar a metodologia a ser utilizada. Minha pesquisa tem como opção metodológica as seguintes atividades: análise documental, partindo da análise dos relatórios divulgados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), datados entre 1996 e 2006.

Em seguida, fiz uma pesquisa de campo abrangendo 6 (seis) escolas estaduais do Município de Fortaleza, sendo quatro que aderiram ao processo da avaliação institucional desde o ano de 1996 e quatro que só aderiram nos últimos anos.

Para chegar a essa escolha, analisei todos os relatórios divulgados pela SEDUC. Mesmo com uma árdua pesquisa documental, são insuficientes os dados dos relatórios gerais da referida Secretaria no que diz respeito à relação das escolas que aderiram à avaliação institucional desde o primeiro ano de implantação até o ano de 2006. Selecionei, no entanto, as escolas do Município de Fortaleza. No entanto, no processo de 2005/2006 nada consta nos documentos sobre relação das escolas participantes.

De acordo com Silva (2002, p. 47), a pesquisa documental se constitui:

[...] numa forma de organização e gestão da informação que, muitas vezes, encontra-se dispersa ou que não foi submetida a uma investigação mais criteriosa, indispensável a quem queira sistematizá-la e conferir-lhe uma nova importância como fonte de consulta, sem correr o risco de estudar o que já foi estudado, tomando como original o que outros já fizeram antes.

Utilizei o método comparativo com uma abordagem quantitativa e qualitativa. De acordo com Lakatos (1991), “o método comparativo permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais”. Ainda segundo a autora, este método “realiza comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências”.

Pretendi, após a análise dos dados, fazer uma comparação entre os resultados da avaliação institucional realizado pela SEDUC e o resultado de minha pesquisa, a fim de identificar o nível de legitimidade do processo, ressaltando as diferenças e similaridades.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizei aplicação de formulários com os seguintes sujeitos: núcleo gestor, professor, funcionários, pais e alunos. Para resultado da pesquisa, procederei com uma análise estatística dos dados, possibilitando, assim, correlações

entre as respostas de minha pesquisa e dos resultados dos dados existentes nos relatórios anuais sobre avaliação institucional da SEDUC.

A implantação da avaliação institucional nas escolas da rede pública no Ceará teve início em 1996, com a adesão de 44 escolas, sendo 30 de Fortaleza, 6 de Icapuí e 8 de Maranguape. A partir de 1997/1998, foi realizada a segunda etapa do Projeto, ao qual aderiram 193 escolas públicas de 130 Municípios pertencentes aos 21 centros regionais de desenvolvimento da educação - CREDEs.

Em 1998, com a mudança da estrutura da SEDUC, a avaliação institucional tornou-se uma ação permanente do Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional - NPA, à época vinculado à Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico - CDTP.

No ano de 2000, iniciou-se outro momento para os trabalhos da avaliação institucional, uma vez que essa passou a integrar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. A partir da experiência anterior e sem desprezar os pilares e princípios já definidos, foram revisados os objetivos, a metodologia utilizada, os instrumentais e a forma de sistematização dos resultados.

Segundo a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, no ano de 2003, um total de 516 escolas aderiu à avaliação institucional. Dessas, 490 concluíram os seus relatórios, correspondendo a 65,3% do universo de 750 escolas estaduais, consoante dados do Censo Escolar do mesmo ano. Minha pesquisa trabalhou neste universo, com o total de 8 (oito) escolas, cujo critério de escolha será explicado mais adiante.

Embora, essa pesquisa tenha um cunho qualitativo, os dados foram analisados com bases estatísticas. Dessa forma, meu pensamento corrobora com Ludke e André (1986) quando a autora diz que em determinadas situações, na análise dos dados, é possível estabelecer uma relação entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa sem deixar de ser um estudo quantitativo por trabalhar com números.

Os autores ainda ressalta:

[...] mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números, como, por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. É muito mais interessante e ético dizer que “30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária.

Dessa forma, apresentarei uma análise estatística com a devida atenção de uma pesquisa qualitativa.

4.2 Ambientes e Sujeitos da Pesquisa

Minha pesquisa abrange um total de 6 (seis) escolas estaduais do Município de Fortaleza, sendo 3 (três) que aderiram ao processo da avaliação institucional desde o ano de 1996 e três que só aderiram nos últimos anos. São elas:

ADERIRAM AO PROCESSO DESDE O INÍCIO	NÃO ADERIRAM AO PROCESSO DESDE O INÍCIO
EEFM Dep. Manuel Rodrigues	EEFM Santa Luzia
Escola Integrada 2 de maio	EEFM Padre Rocha
EEFM Renato Braga	EEFM Luiza Távora – Pio XII

Fonte: elaboração própria.

Esse critério de escolha foi realizado para que os resultados fossem fidedignos à realidade apresentada pelos relatórios da SEDUC. Após coleta dos dados, será feito um paralelo entre as escolas que aderiram à autoavaliação institucional no seu primeiro ano de implantação, e que até hoje participam, e as que não aderiram ao processo nos primeiros anos de sua efetivação, levando em consideração alguns pontos, como: relação escola-comunidade e relações internas nas escolas, que se referem à gestão democrática e participativa, assim como o próprio conceito de avaliação institucional para identificar se existe adesão por parte da comunidade.

Outro ponto discutido é sobre os resultados dessa avaliação: o que é feito para que esses dados sejam divulgados? Existe ciência por parte dos sujeitos envolvidos com o que é feito em termos de políticas públicas com esses resultados? Os sujeitos de minha pesquisa são: gestores, professores, funcionários, pais e alunos.

4.2.1 Técnicas de Coleta de Dados e Elaboração e Aplicação do Formulário

O instrumento de coleta de dados utilizado nessa pesquisa foi o formulário (Anexo A). Formulei dez perguntas semiabertas, as quais foram respondidas em encontros previamente agendados com a pesquisadora desse trabalho e os participantes da pesquisa.

Após a fase de planejamento, entrei pessoalmente em contato com a direção da escola para informar sobre os objetivos e interesses da pesquisa. Em seguida, solicitei a autorização para a aplicação dos formulários.

4.2.2 Procedimentos de Análise

Para a análise dos dados, utilizei técnicas quantitativas, pois foram medidas as respostas dos cinco grupos em cada uma das perguntas do formulário. Para a análise estatística descritiva dos dados, aplicou-se o suporte do *software* SPSS. Considerei também os dados qualitativos.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a análise de dados, adotei técnicas quantitativas, pois foram medidas as percepções dos respondentes dos cinco segmentos que compõem a escola. Aplicou-se uma análise estatística descritiva dos dados com o suporte do *software* SPSS. As informações produzidas no SPSS foram sistematizadas, analisadas e apresentadas em resultados quantitativos, gráficos variados no *software* Microsoft 7, em planilhas de texto, *Word*.

Retomando as intenções da pesquisa, tem-se como objetivo geral conhecer e analisar a legitimidade do processo de avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza-CE, e os objetivos específicos, são: 1) identificar o nível de envolvimento dos sujeitos e a legitimidade do processo de avaliação institucional; 2) investigar a importância da avaliação institucional para um novo modelo de gestão democrática e participativa; e 3) identificar se os sujeitos envolvidos no processo de avaliação institucional sabem o que é feito com os resultados finais.

Nesse sentido, a apresentação dos resultados obtidos, coletados a partir do formulário, visa mostrar se existe ou não adesão por parte da comunidade escolar, legitimidade no processo e publicidade da avaliação institucional das escolas públicas estaduais de Fortaleza.

Iniciando a análise referente à primeira questão, que buscava averiguar o conhecimento por parte dos sujeitos (núcleo gestor, professor, funcionário, alunos e pais) sobre o que vinha a ser avaliação institucional, a maioria, cinco, respondeu que sempre ouviu falar, e nesta maioria inclui-se núcleo gestor, professores e funcionários.

Somente um de cada segmento, pai, aluno e funcionário, respondeu que já ouviu algumas vezes. Já todos os entrevistados dos segmentos alunos e pais, cinco responderam que raramente ouviram falar. Disto se deduziu que não existia uma sensibilização inicial para que a avaliação pudesse ser realizada na escola.

O gráfico 1, na página seguinte, ilustra os dados acima discutidos:

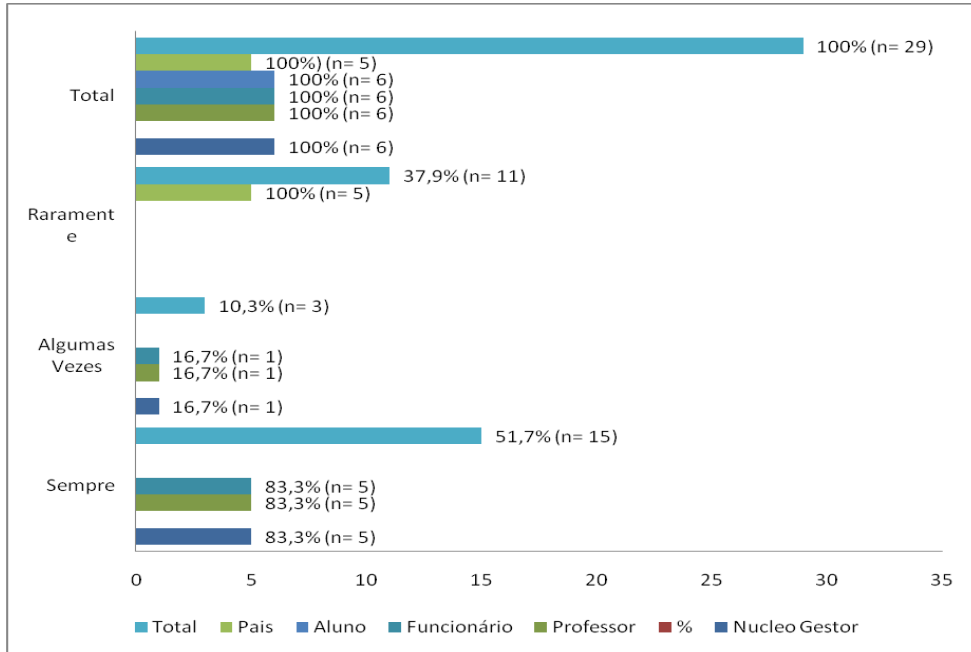


Gráfico 1: Conhecimento por parte dos sujeitos (núcleo gestor, professores, funcionários, alunos e pais) sobre o conhecimento acerca da avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

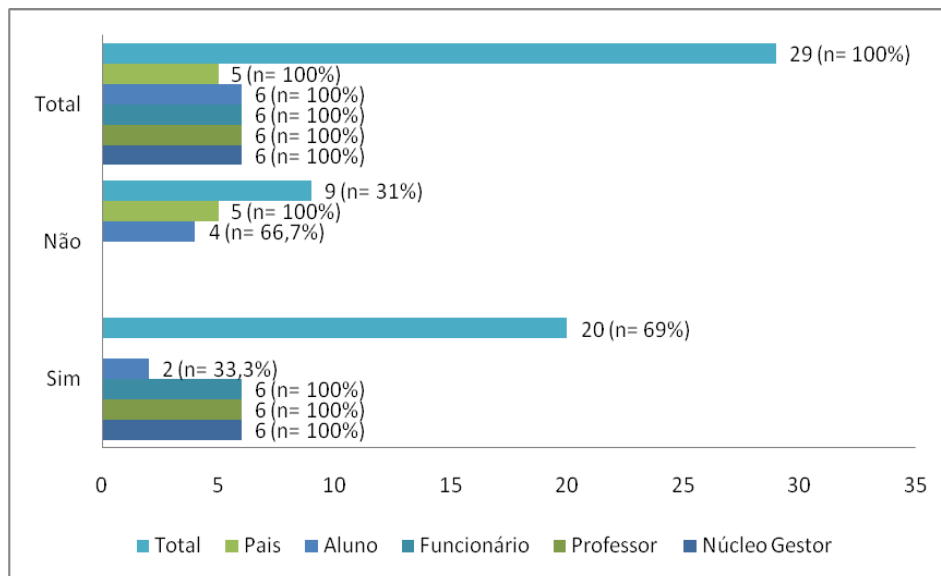


Gráfico 2: Os segmentos (núcleo gestor, professores, funcionários, alunos e pais) sabem o que significa avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Seguindo ainda a ordem das questões e avaliando os resultados obtidos na questão anterior, no formulário procurou-se observar o conceito de tal avaliação. Observou-se, conforme ilustra o gráfico 2 acima, que seis pessoas do núcleo gestor, professores e

funcionários, sabiam dizer o que significava avaliação institucional; dois dos seis alunos responderam sim e quatro responderam não, seguido de cinco pais que responderam que não tinham conhecimento do que seria avaliação institucional. Pode-se observar que as questões respondidas pelos alunos, todas, se reportavam à avaliação do ensino–aprendizagem, e nenhum mencionava algo que pudesse se referir ao tipo de avaliação.

Já no que diz respeito à participação no processo de avaliação institucional, foi observado que a maioria, cinco dos membros do núcleo gestor e professores, respondeu sim e apenas um não. Os funcionários, quatro deles, responderam sim e dois não, como mostra o gráfico 3, e apenas 1 respondeu sim, contra cinco não. Já os pais, todos os cinco responderam que não, nunca participaram de um processo em que a escola avalia o seu trabalho.

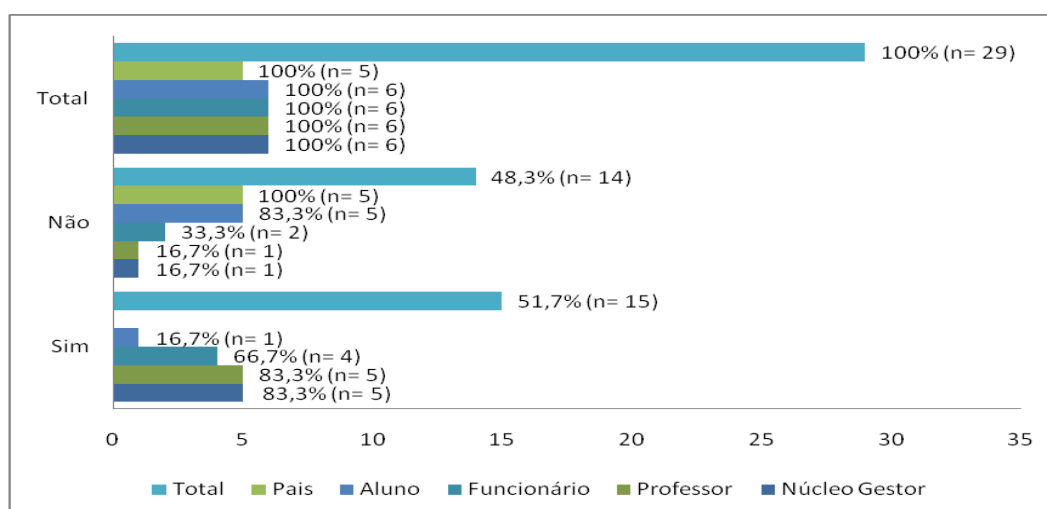


Gráfico 3: Os membros da comunidade escolar (núcleo gestor, professores, funcionários, alunos e pais) já participaram de algum processo de avaliação institucional em escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Quanto à participação no processo de avaliação institucional, observa-se que, ao justificar as suas respostas, todos concordaram que deve existir união entre os envolvidos. Sobre isto, veja a resposta de um funcionário: “é preciso que haja uma mobilização de toda a comunidade escolar, de modo que seja escolhido uma comissão que deverá ser responsável pela aplicação dos questionários juntos aos professores, alunos, pais”. Isto mostra que em boa parte das escolas entrevistadas de fato existe uma mobilização por parte de alguns segmentos para que se realize tal avaliação.

Já no que diz respeito à participação destes segmentos, foi perguntado, em um segundo bloco, se existe realmente adesão voluntária por parte dos segmentos (pais, alunos,

funcionários, núcleo gestor e professores) à avaliação institucional e, com que frequência, esta participação ocorre. Assim, foi perguntado se a escola analisa e promove debates com seus segmentos e, como opção de resposta, foi indicado: sempre, algumas vezes, ocasionalmente e raramente. De acordo com o gráfico 4, foi observado quatro dos pais e dois dos alunos que responderam que raramente essa participação ocorre; já os membros no núcleo gestor e professores, apenas um respondeu raramente. O maior número foi do núcleo gestor, com 5 respostas, dizendo que sempre promovem e realizam debates com os seus segmentos sobre a avaliação institucional.

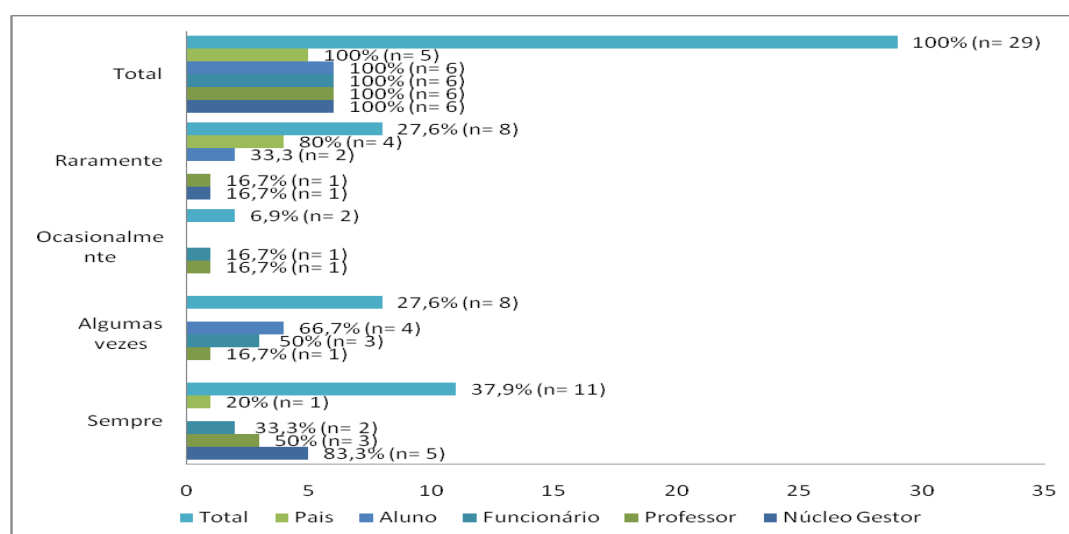


Gráfico 4: A escola analisa e promove debates com os segmentos (pais, alunos, funcionários e professores) das escolas públicas estaduais de Fortaleza sobre os resultados da Avaliação institucional, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Quanto à realização da avaliação institucional na escola, foi perguntado quem a realiza. Observou-se que a maioria, de acordo com o gráfico 5 (página seguinte), respondeu núcleo gestor e conselho escolar, e nenhuma opção para funcionários. Percebe-se aqui que existe uma falta de conhecimento por parte dos pais, quando todos eles, seis, afirmaram que nenhum dos segmentos realiza esta avaliação. Sobre a questão seguinte do formulário, foi pedido para escolherem quais dos segmentos sabem o que significa e como ocorre a avaliação institucional na escola. Viu-se que seis pais falaram que os funcionários é quem realizam este tipo de avaliação; no gráfico 6 (página seguinte), ainda se pode ver o núcleo gestor, o conselho escolar e os alunos que são os segmentos que sabem o que significa e como ocorre

esta avaliação. Pode-se observar, ainda, que a metade ou menos da metade dos segmentos não optou pelo conselho escolar.

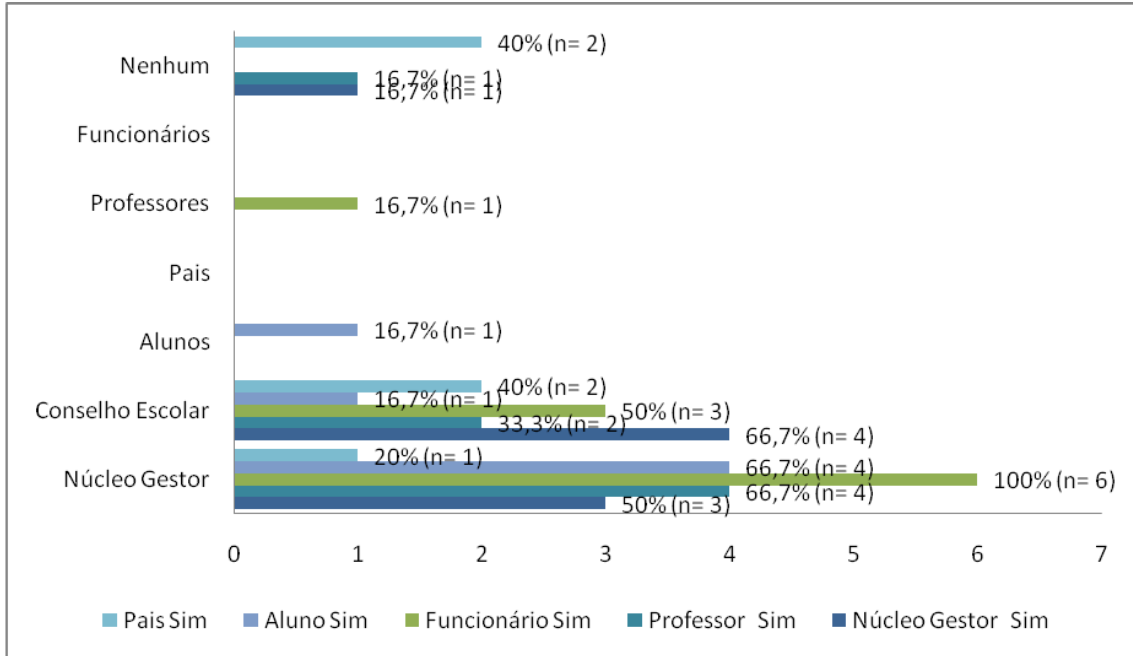


Gráfico 5: Quem realiza a avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

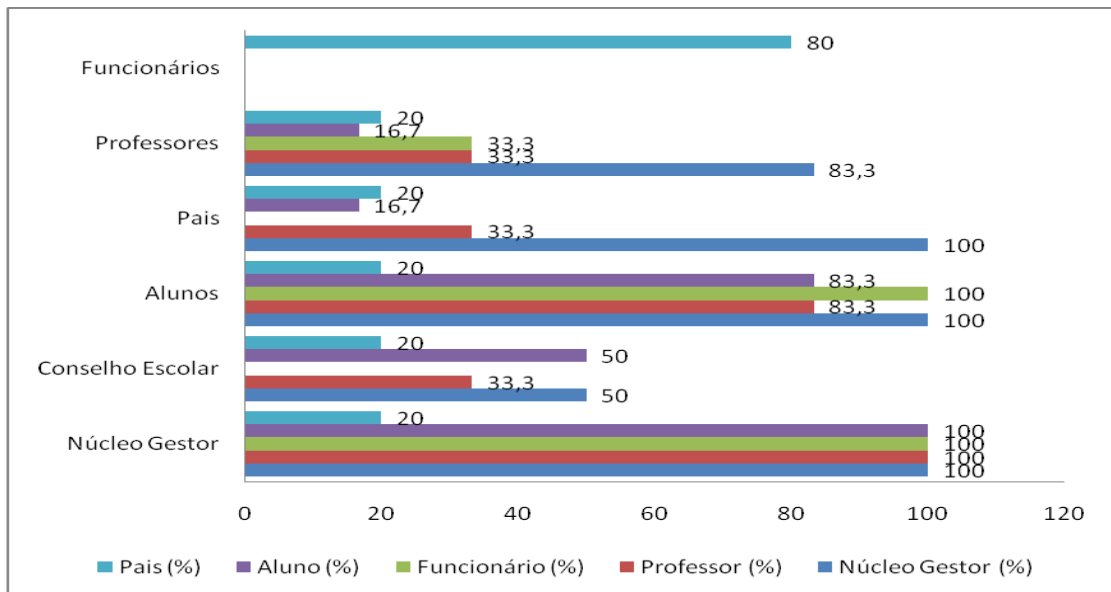


Gráfico 6: Segmentos que sabem o que significa e como ocorre a avaliação Institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

No que diz respeito à participação de cada segmento na gestão participativa e, conseqüentemente, na participação da avaliação institucional, pediu-se para que os entrevistados atribuíssem um conceito entre excelente, boa, regular, ruim, não existe na escola, sobre cada organismo escolar. Sobre o conselho escolar mostrado no gráfico 7, pode-se observar que seu conceito é bom, e isso mostra que existe uma boa aceitação por parte da comunidade escolar em relação a este organismo.

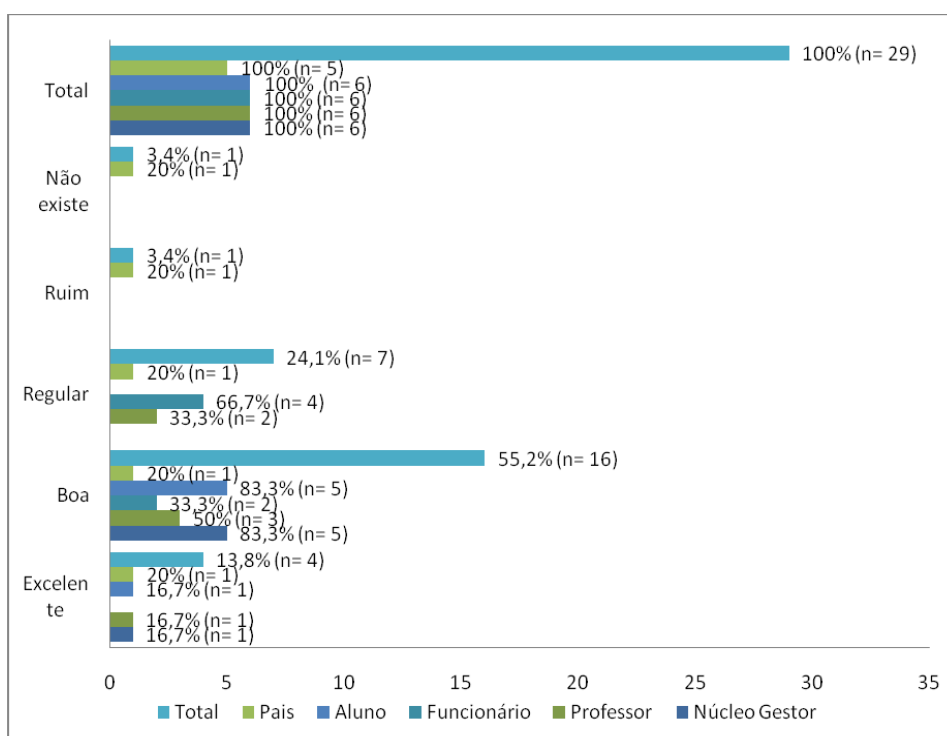


Gráfico 7: Atribuir conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar: Conselho Escolar, das escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Outro organismo avaliado foi o grêmio estudantil. Observou-se, no gráfico 8 (página seguinte), que a maioria de todos os segmentos afirmou não possuir grêmio nas escolas. Isso não é bom para a minha pesquisa, pois se sabe que com este organismo os alunos têm voz na administração da escola, apresentando suas ideias e opiniões e, conseqüentemente, participando da avaliação institucional. Em relação à associação de pais, também é possível notar, no gráfico 9 (página seguinte), sua ausência nas escolas.

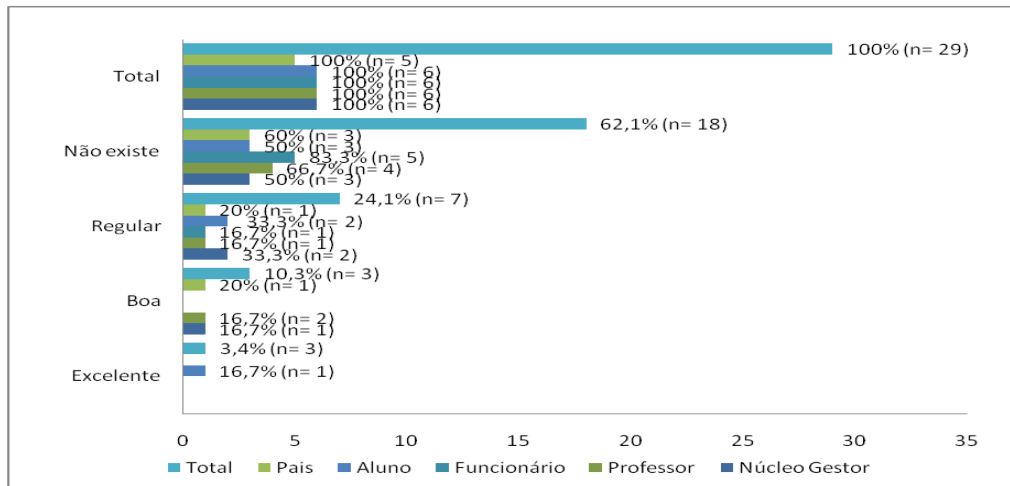


Gráfico 8: Atribuir conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar: grêmio estudantil, das escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

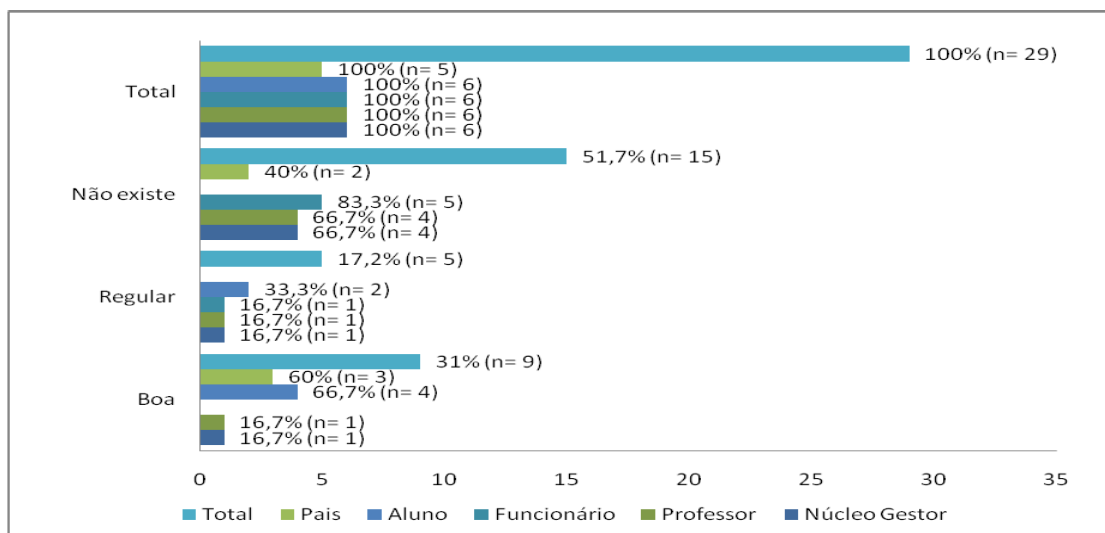


Gráfico 9: Atribuir conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar: associação de pais, das escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

De acordo com o gráfico 10, na página a seguir, apenas um dos pais afirma não possuir congregação de professores. Enquanto que a maioria, cinco dos alunos, acredita ser excelente, entre quatro dos funcionários e professores. Há um impasse entre a existência ou não da congregação dos professores na escola.

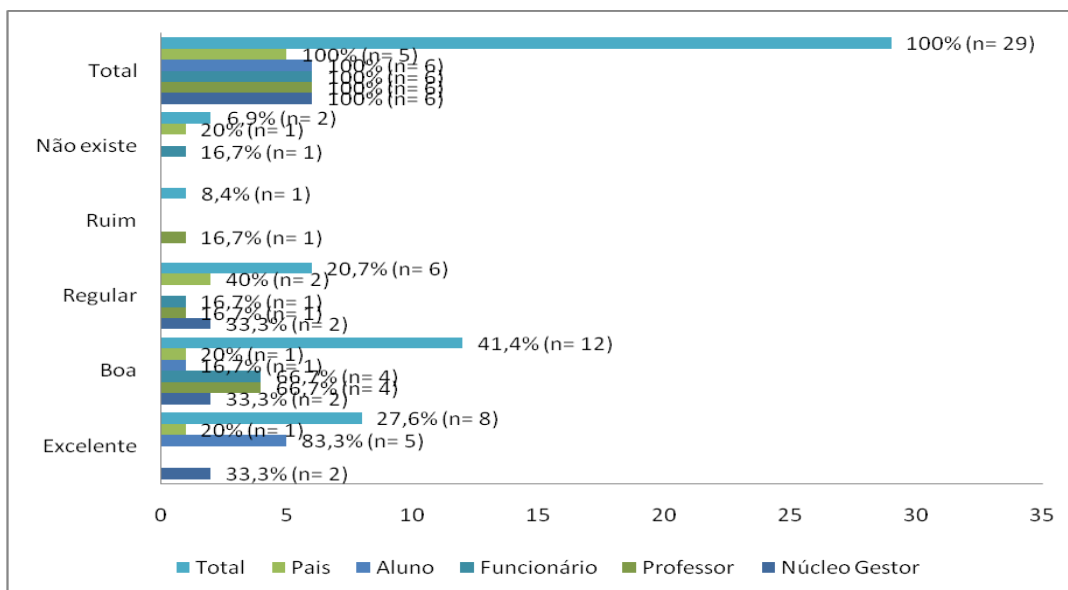


Gráfico 10: Atribuir conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar: congregação de professores, das escolas públicas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Considerando a comunicação entre núcleo gestor e os diversos segmentos da escola, no gráfico 11 observa-se que as reuniões com os professores são frequentes. Tal fato é bom, pois se pode ver que existe uma interação entre os segmentos. Somente o segmento dos pais, que dois afirmaram ser raro estas reuniões, enquanto um apenas não sabia responder.

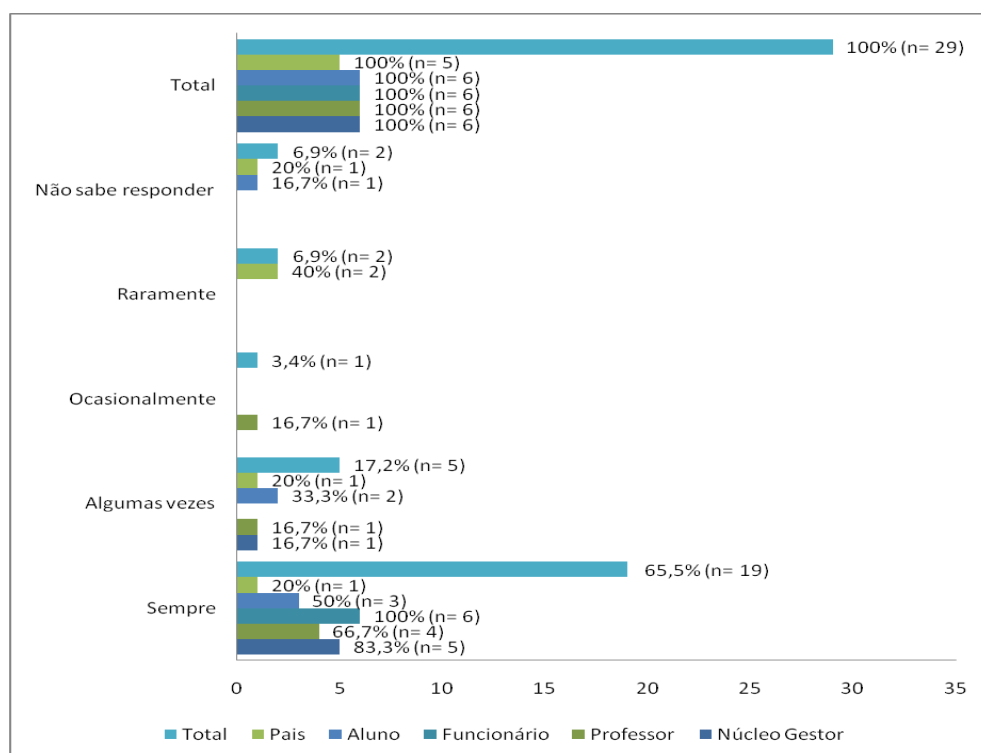


Gráfico 11: Frequência da comunicação do Núcleo Gestor com os diversos segmentos da escola: promove reuniões com o corpo docente das escolas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Agora escrevendo sobre a comunicação entre o núcleo gestor, os pais e a comunidade, conforme gráfico 12, observa-se que a maioria dos respondentes, o núcleo gestor com 83,3%, e os funcionários com 100%, afirmou sempre ocorrer essa chamada para participação dos pais na escola.

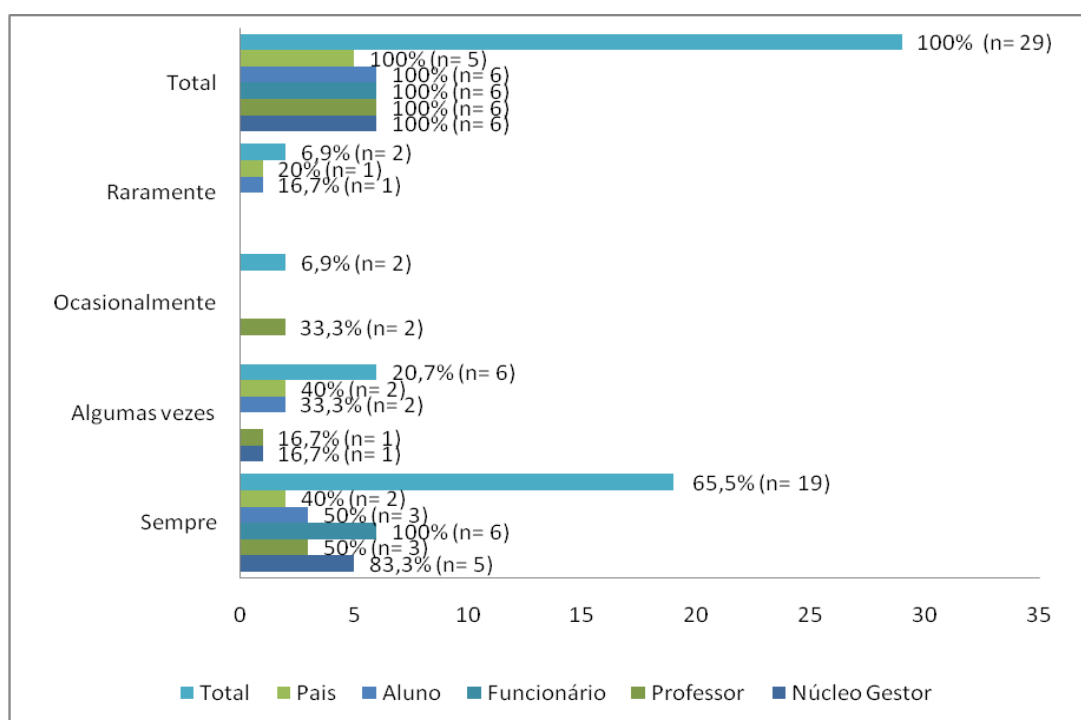


Gráfico 12: Comunicação entre núcleo gestor, pais e comunidade das escolas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Outra questão abordada foi a comunicação entre o núcleo gestor da escola e os alunos. No gráfico 13 se pode ver que todos os segmentos concordam que é sempre a frequência com que essa comunicação ocorre, e vemos que todos os 6 do núcleo gestor, 4 dos professores e alunos e 5 dos funcionários confirmam tal posição. Isto é bom para o desenvolvimento de minha pesquisa, haja vista que essa participação e/ou comunicação favorece o bom andamento do processo de avaliação institucional.

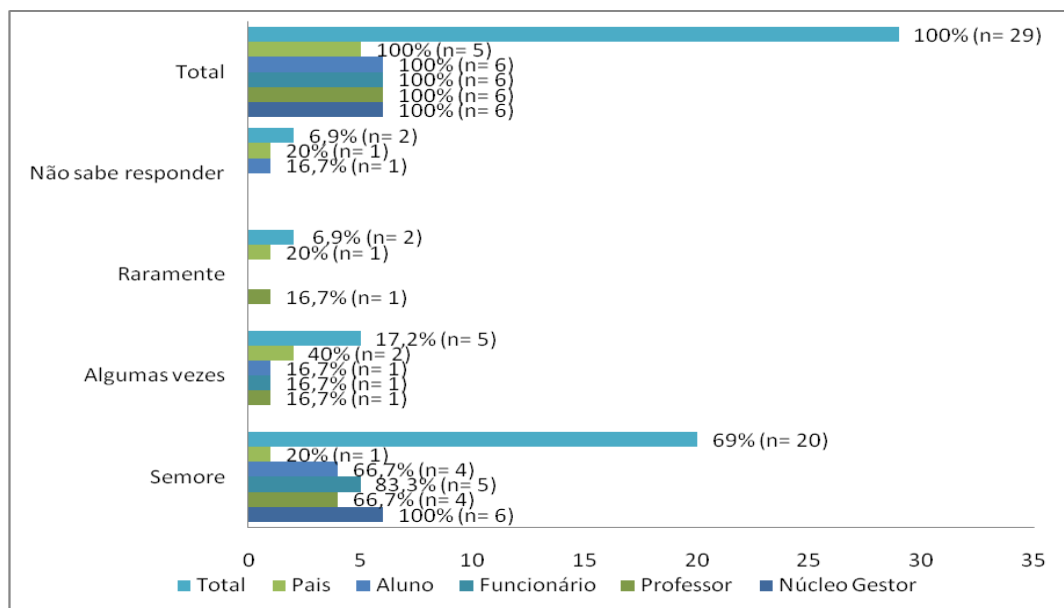


Gráfico 13: Comunicação entre núcleo gestor e os alunos das escolas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

De acordo com o gráfico 14, apenas um dos professores afirma ser raro a comunicação do núcleo gestor com relação ao incentivo dos pais, demonstrando que sua participação faz diferença no desempenho dos alunos. A maioria, 6 membros do núcleo gestor, cinco dos funcionários e quatro dos pais, concordam que sempre existe essa relação de troca e incentivo.

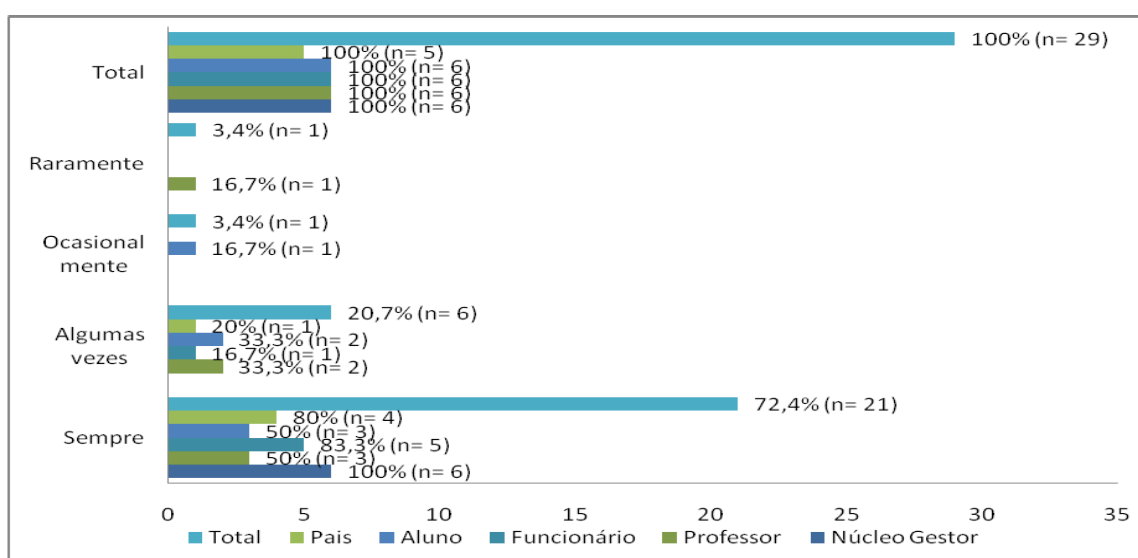


Gráfico 14: O Núcleo gestor enfatiza a participação dos pais demonstrando que essa faz muita diferença no desempenho dos alunos das escolas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

No gráfico 15, vê-se que metade dos sujeitos entrevistados nas escolas, como núcleo gestor e funcionários, afirma que existe um incentivo por parte do núcleo gestor para a organização de grêmios. Já os professores afirmam que isso ocorre apenas algumas vezes, sendo que dois dos pais não sabem responder se esse incentivo ocorre ou não.

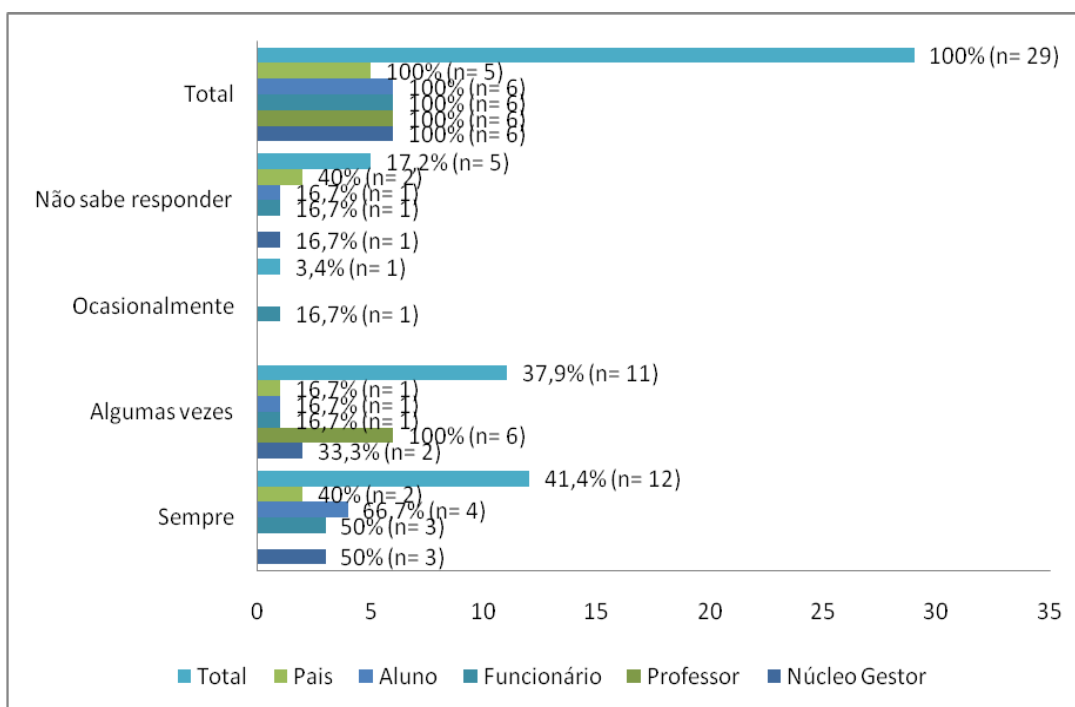


Gráfico 15: O núcleo gestor enfatiza a participação dos alunos e incentiva a organização em grêmios, nas escolas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Em relação à publicidade dos resultados das avaliações institucionais das escolas públicas estaduais de Fortaleza/CE, e com o destino que é dado aos dados, perguntou-se aos sujeitos da pesquisa se eles tinham conhecimento a respeito deste assunto.

De acordo com o gráfico 16, na página a seguir, seis pessoas membros do núcleo gestor responderam sim e justificaram dizendo que é feito através de relatórios e estes enviados para SEFOR, outros informaram que são divulgados em reuniões de professores. A maioria dos pais respondeu não, pois não sabia o que é feito com estes resultados.

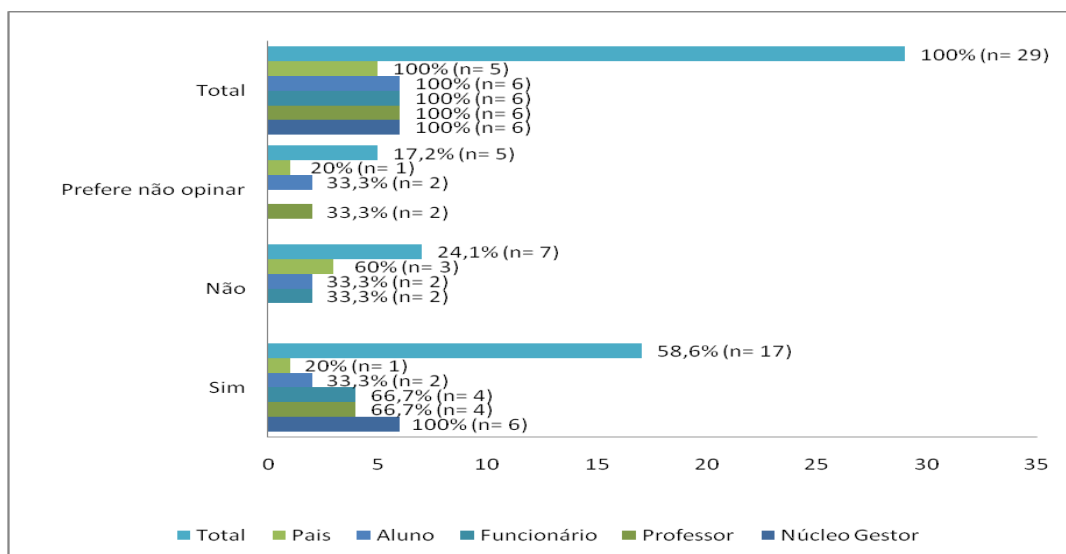


Gráfico 16: Sabe o que é feito com os resultados da avaliação institucional que as escolas estaduais de Fortaleza realizam, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Por fim, no gráfico 17, observou-se que a maioria dos pesquisados não sabe o que o governo estadual faz com esses dados.

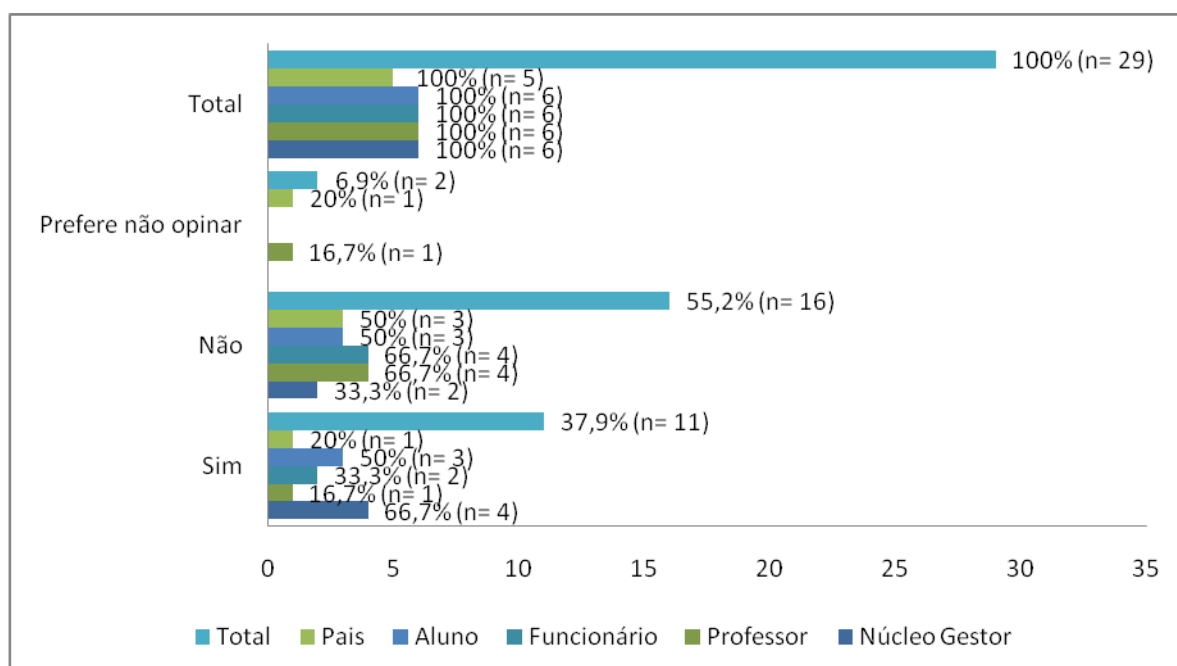


Gráfico 17: Sabe como o governo estadual utiliza os resultados da avaliação institucional das escolas estaduais de Fortaleza, de acordo com as avaliações feitas por meio de formulários aplicados em dezembro de 2009.

Como o meu objetivo é conhecer e analisar a legitimidade do processo de avaliação institucional nas escolas públicas estaduais de Fortaleza-CE, identificando o nível de envolvimento dos sujeitos e investigando a importância da avaliação institucional para um

novo modelo de gestão democrática e participativa, e entendendo o que e como é feito os resultados de acordo com os sujeitos de nossa pesquisa, passo agora para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parti da indagação de como ocorre o processo de avaliação institucional das escolas públicas estaduais do Município de Fortaleza e, a partir dele, busquei focar a legitimidade diante do processo democrático existente nas escolas públicas estaduais no Município citado. Foi nesse sentido que procurei delinear outros objetivos: investigar como os sujeitos envolvidos (pais, alunos, núcleo gestor, professores e funcionários) fazem para melhorar a autoavaliação Institucional, tornando-se, assim, um mecanismo de articulação com as políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino; e identificar a participação da comunidade escolar no processo de avaliação Institucional, desde sua preparação até a divulgação dos resultados pela SEDUC, e a utilização destes dados, assim como compreender o conceito de tal avaliação.

O enfoque do trabalho, favorecido por Ana Maria Saul, deixa claro a importância da participação da comunidade, onde se deve desenvolver e estimular no cidadão o processo de participação. Pois, quanto mais ele participa, mais ele se sente capacitado para fazê-lo. Mas, infelizmente, não é isto que vi na pesquisa. A maioria dos alunos e pais não está envolvida no processo de participação e gestão da escola. Estou certa de que a avaliação institucional é global, envolvendo todos os segmentos da escola. Numa escola em que há regularidade, quando os objetivos traçados e a avaliação é legítima e participativa, todos os sujeitos estão engajados, ativos, buscando procurar formas de envolver todos os sujeitos, sejam eles internos ou externos, buscando sempre a qualidade do ensino.

Outro aspecto relevante que deve ser considerado é que, a partir da avaliação institucional, pode-se ver a verdadeira situação da instituição, pois não se quer saber aqui avaliar para punir, mas para questionar o princípio de determinadas práticas excludentes e perversas nas escolas. Uma delas é o da não participação. Conclui-se, então, com os dados, que não existe, por parte dos sujeitos, pais, alunos e funcionários, uma maior participação e envolvimento em questões relativas ao trabalho da escola. Com bases nesses estudos, ficou claro ainda que também os professores, muitas vezes, não se engajam no processo de avaliação institucional, e o núcleo gestor esta sempre muito envolvido em todas as ações.

Os estudos realizados para compor o capítulo 3 favorecem, contudo, a compreensão de como a primeira finalidade deste trabalho é investida na legitimidade do processo de avaliação institucional das escolas públicas e estaduais no município de Fortaleza.

Legitimidade esta que requer o envolvimento de todos os membros da escola para realmente se efetivar. Caso contrário, um dos princípios, o da legitimidade, não será levado em consideração.

Foi preciso passar pelas políticas públicas para a educação básica no Brasil, no capítulo 1, para entender o surgimento de tal avaliação mediante as propostas dos organismos internacionais e sua implementação com o Projeto Nordeste na década de 1990. A abertura democrática, neste mesmo período, proporcionou uma discussão sobre a descentralização política, na qual, segundo Vieira (2000), foi preciso criar mecanismos institucionais para garantir tal política. Tais mecanismos, no meu entender, só podem ser feitos a partir da própria avaliação institucional, legítima e participativa. Caso contrário, não faz sentido avaliar por avaliar, sem uma verdadeira adesão por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

Em seguida, no capítulo 2, trabalhei com a gestão democrática e participativa na escola para compreender a existência de uma nova forma de se apreender a realidade, na qual os indivíduos devem saber o verdadeiro significado da palavra participação. Esta, de acordo com Rousseau, deve ser aprendida e vivenciada para que cada um possa entender o seu real valor, pois a busca pela efetiva participação na escola aponta caminhos para uma gestão verdadeiramente democrática e, acima de tudo, legítima.

Toda a minha análise e apresentação dos resultados mostram que o conhecimento de tal avaliação nas escolas ainda precisa ser mais assistido no sentido de evidenciar o que é e para que veio. Avaliar não para punir ou dizer que faz tal avaliação para os órgãos competentes, mas para sensibilizar, envolver e mostrar que todos fazem parte da gestão da escola em todos os aspectos. Participação, esta é a palavra que falta para se entender o verdadeiro sentido da avaliação institucional nas escolas públicas estaduais no Município de Fortaleza. É preciso promover debates, incentivar a organização dos grêmios ou associação de pais. Envolver os alunos e a comunidade externa nas atividades da escola para que todos se sintam responsáveis pelo seu crescimento e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a conclusão dos dados, é preciso que todos conheçam e saibam que existe um grupo realizando tal avaliação, mas que sem a participação e adesão de todos no processo, não significa nada. Que, para se atribuir um conceito ou nota, é preciso conhecer e não simplesmente avaliar por avaliar. Resumindo: é preciso se envolver e participar para que os resultados de tal avaliação sejam legítimos.

É fundamental apresentar os dados condizentes com a realidade de cada escola, divulgar e prestar conta com a sociedade sobre tais resultados, além de compreender os verdadeiros objetivos que se quer com estes resultados. O que foi mostrado é que mais da metade de pais e alunos não sabe o que a escola e o governo estadual fazem com estes resultados; eles deveriam perceber que todas as decisões tomadas na escola precisam desses resultados.

O aprofundamento de minha questão (*existe legitimidade no processo de avaliação institucional das escolas públicas estaduais do Município de Fortaleza?*), no sentido de uma maior aproximação, trouxe um quadro que precisa ser revisto. Apesar da avaliação institucional não ocorrer mais nas escolas, é preciso, para que ela volte, com uma reformulação em todo o processo, deste a tomada dos princípios e sensibilização inicial até a publicidade dos dados.

Apesar de não ser este o resultado que almejei para minha pesquisa, por acreditar que, se for feito de forma significativa, teremos uma avaliação verdadeiramente legítima e participativa. É preciso aceitar os resultados e crer que, com uma reformulação em todo o projeto da avaliação institucional nas escolas de Fortaleza, ela realmente aconteça como deve ser: legítima e participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Gestão e democracia participativa na escola*. Florianópolis: UDESC: FAED: CEAD, 2002.
- BARBALHO, Maria Goretti Cabral. *Mudanças nos modelos de gestão: a política educacional e os (des)acertos da experiência do Rio Grande do Norte (1995-1999)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2006.
- BELLONI, Isaura. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 2. ed. – São Paulo, Cortez, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988*. 8ª Ed. Atual e ampliada – São Paulo: Saraiva, 1998.
- _____. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora do Brasil S.A, 1996.
- _____. *Constituição Federal de 1937*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 27/12/2008.
- _____. *Constituição de 1946*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 27/12/2008.
- CABRAL NETO, Antônio. *Política educacional no projeto nordeste: discursos, embates e práticas*. Natal: s. n., 1997.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CRUZ, Rosana Evangelista da. *Banco Mundial e Política educacional: o Projeto Nordeste para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí*. Teresina: EDUFPI, 2005.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Progestão: como desenvolver a avaliação institucional na escola? Módulo IX*, Brasília: CONSED, 2001.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial e a educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1998, p. 229-253.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 3ª ed. Porto Alegre: mediação, 2002.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEAL, Guaraciara Barros; PORTO, Viliberto Cavalcante; FREIRE, Aurila Maia. (orgs.) *O Conselho estadual de educação e o sistema de ensino*: Legislação Estadual, vol. 2, Fortaleza: Importec, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens quantitativas* – São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O banco mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC – FAGED Fortaleza, Ceará, 2005.

MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. Trad. Cecília Whitaker Bargamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

NASPOLINI, Antenor Manuel. *Gestão Escolar e Formação de Diretores: a experiência do Ceará*. In: *Revista Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

NAVAJA, Ana Maria. *Avaliação institucional: uma visão crítica*. São Paulo: Inimarco, 1998.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: a definição de sistema nacional de educação*. In: *Series estudos – periódicos do mestrado em educação da UCDB*, n. 11, junho/2001.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. *Projeto Nordeste de educação básica e o FUNDESCOLA: uma análise do discurso governamental e do banco mundial sobre a qualidade do ensino*. 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2007.

RAMA, Leslie Maria José da Silva. *Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo*. São Paulo: EPU, 1997.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. *Gestão democrática da escola pública: a experiência do governo das mudanças (1995-2001)*. Fortaleza: UECE, 2004.

RICHARDSON, Roberto J. et al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 28 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 6 ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1987.

SILVA, Marise Borba da. *Introdução a pesquisa em educação*. Florianópolis: UDESC, 2002.

SOBRINHO, José Dias e BALZAN, Newton César. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. In: TEIXEIRA et al. *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996. p.196.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. *Reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada*. 21ª ANPED/Caxambu, 1998 (mimeo).

VIEIRA, Sofia Lercher. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

_____. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

_____. *Política Educacional no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora, 1997.

WESTRUPP, Marlene Feuser. *Gestão escolar participativa: novos cenários de competência administrativa*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. 2003.

ANEXO A – Formulário de pesquisa



Universidade Federal do Ceará – UFC

Faculdade de Educação - FAGED

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Curso de Mestrado em Educação Brasileira

Professor/Orientador: Dr. Marcos Lima

Rua Waldery Uchoa, 01. Benfica. Fortaleza/CE. CEP: 60.020-110. Fone/Fax:(85)3266.7677

Formulário Geral

IDENTIFICAÇÃO

Escola:	Código:
----------------	----------------

Núcleo Gestor ()

Professor ()

Funcionário ()

Alunos ()

Pai ()

Data: ____ / ____ / ____

I – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

1- Você já ouviu falar em Avaliação Institucional?

1.1() Sempre

1.2() Algumas vezes

1.3() Ocasionalmente

1.4() Raramente

2-Você sabe dizer o que é Avaliação Institucional?

2.1() Sim

2.2() Não

2.3 Se a resposta for sim, fale o que é avaliação institucional.

3- Você já participou de algum processo de avaliação institucional na sua escola?

3.1() Sim 3.2() Não

3.3 Se a resposta for sim responda: comente como foi este processo.

II – GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

4- A escola analisa e promove debates com os segmentos (pais, alunos, funcionários e professores) sobre os resultados da Avaliação institucional?

4.1() Sempre

4.2() Algumas vezes

4.3() Ocasionalmente

4.4() Raramente

5- Quem realiza a avaliação institucional na sua escola?

5.1() Núcleo Gestor 5.2() Conselho Escolar 5.3() Alunos

5.4() Pais 5.5() Professores 5.6() Funcionários

5.7() Nenhum

6- Em sua opinião, quais dos segmentos abaixo sabem o que significa e como ocorre a avaliação institucional?

6.1() Núcleo Gestor 6.2() Pais 6.3() Professores 6.4() Alunos

6.5() Funcionários 6.6() Nenhum

7-Atribua um conceito sobre a gestão participativa em cada organismo escolar.

7.1 Conselho Escolar

7.1.1 () Excelente

7.1.2 () Boa

7.1.3 () Regular

7.1.4 () Ruim

7.1.5 () Não existe na escola

7.2 Grêmio Estudantil

7.2.1 () Excelente

7.2.2 () Boa

7.2.3 () Regular

7.2.4 () Ruim

7.2.5 () Não existe na escola

7.3 Associação de Pais

7.3.1 () Excelente

7.3.2 () Boa

7.3.3 () Regular

7.3.4 () Ruim

7.3.5 () Não existe na escola

7.4 Congregação de Professores

7.4.1 () Excelente

7.4.2 () Boa

7.4.3 () Regular

7.4.4 () Ruim

7.4.5 () Não existe na escola

8- Considerando a comunicação do Núcleo Gestor com os diversos segmentos da escola, indicar no quadro a frequência em que estas ocorrem.

8.1 Promove reuniões com o corpo docente

8.1.1 () Sempre

8.1.2() Algumas vezes

8.1.3() Ocasionalmente

8.1.4() Raramente

8.1.5() Não sabe responder

8.2 Comunicação com os pais e com a comunidade

8.2.1() Sempre

8.2.2() Algumas vezes

8.2.3() Ocasionalmente

8.2.4() Raramente

8.2.5() Não sabe responder

8.3 Comunicação da escola com os alunos.

8.3.1() Sempre

8.3.2() Algumas vezes

8.3.3() Ocasionalmente

8.3.4() Raramente

8.3.5() Não sabe responder

8.4 Enfatiza a participação dos pais demonstrando que essa faz muita diferença no desempenho dos alunos.

8.4.1() Sempre

8.4.2() Algumas vezes

8.4.3() Ocasionalmente

8.4.4() Raramente

8.4.5() Não sabe responder

8.5 Enfatiza a participação dos alunos e incentiva a organização em grêmios

8.5.1() Sempre

8.5.2() Algumas vezes

8.5.3() Ocasionalmente

8.5.4() Raramente

8.5.5() Não sabe responder

III – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

9-Você sabe o que a escola faz com os resultados da avaliação institucional que ela realiza?

9.1() Sim

9.2() Não

9.3() Prefere não opinar

9.4 Caso sua resposta seja sim, como isso é feito?

10-Você sabe como o Governo Estadual utiliza os resultados da avaliação institucional da escola pública?

10.1() Sim

10.2() Não

10.3() Prefere não opinar

10.4 Caso sua resposta seja sim, como isso é feito?

Fortaleza, _____ de _____ de 200__.

Assinatura do pesquisador