



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN FOLHA DE ARAÚJO OLIVEIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
RESSONÂNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Joaçaba/SC

2022

MIRIAN FOLHA DE ARAÚJO OLIVEIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
RESSONÂNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider

Joaçaba/SC

2022

O48g

Oliveira, Mirian Folha de Araújo.

Gestão democrática e avaliação institucional:
ressonâncias na escola pública de educação básica /
Mirian Folha de Araújo Oliveira. – 2022.

148 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do
Oeste de Santa Catarina, 2022.

Bibliografia: f. 124-139.

1. Escolas – Organização e administração. 2. Escolas
públicas - Avaliação. 3. Educação básica. 4. Educação e
estado. I. Título.

CDD 370

MIRIAN FOLHA DE ARAÚJO OLIVEIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: RESSONÂNCIAS
NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 8 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Profa. Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)



Prof. Dr. Elton Luiz Nardi

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

“No momento em que nos comprometemos, a providência divina também se põe em movimento. Todo um fluir de acontecimentos surge ao nosso favor.

Como resultado da atitude, seguem todas as formas imprevistas de coincidências, encontros e ajuda, que nenhum ser humano jamais poderia ter sonhado encontrar.

Qualquer coisa que você possa fazer ou sonhar, você pode começar.

A coragem contém em si mesma, o poder, o gênio e a magia.”

(Goethe)

*À minha mãe Argemira Alves Folha (**em memória**), **Phd** na arte de viver. Ensinou sem ser professora. Educou seus filhos para serem vencedores nas lides da vida.*

*Ao meu querido esposo, **Kim**, (Francisco Araújo Oliveira) com quem tive a honra de constituir uma abençoada família.*

*Aos meus queridos **filhos, genros e netos**, extensão maior da nossa vida, a eles todo o resultado dos estudos aqui empreendidos, desejando que a trajetória deles também seja espelhada na vovó Mirinha que tão bem plantou as sementes. Que busquem acima de tudo honrar e dignificar o nome do nosso bom Deus.*

MINHA GRATIDÃO

A Deus, por me conceder a bênção de chegar até aqui, por ter me acompanhado e suprido as minhas limitações e dificuldades e por não me abandonar nos momentos mais difíceis: a Ele seja dada toda honra e toda glória! É Ele quem tem conduzido os meus passos durante toda a minha vida.

Ao meu amado esposo, Kim. Companheiro, amigo, provedor e incentivador. Foi por causa dele que voei tão alto em minha trajetória acadêmica. Superou a distância e acreditou nos resultados. Te amo, Preto!

À minha querida professora orientadora, Dra. Marilda Pasqual Schneider, por todo o ensinamento e dedicação durante esta árdua jornada. Por compreender as minhas limitações, mas principalmente por me ensinar a superá-las, com competência e humildade. Sou grata pelo ser humano que ela é e por ter contribuído com a formação de tantos acadêmicos que já passaram pela Unoesc. Acima de tudo, sou grata pela sua sincera amizade.

Aos professores da Banca Examinadora, Prof. Dr. Elton Luiz Nardi, Professora Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Professora Dra. Mary Ângela Brandalise Teixeira e Professora Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro pelas contribuições para a construção desta Tese. O que seria de um doutorando sem a presença dos doutores em sua caminhada?

Aos professores que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc, pela forma científica e humana com que desenvolvem suas atividades docentes. Levarei para sempre o *slogan* desta conceituada Instituição: “Unoesc, fazendo parte da sua vida.”

Aos colegas do Doutorado, por todas as alegrias, lutas e superações vividas de forma coletiva.

Aos amigos e irmãos em Cristo de Joaçaba e Herval d'Oeste. Vocês não têm ideia do meu carinho e da minha gratidão.

Aos meus amigos piauienses, sobretudo os correntinos, que torceram e vibraram com cada passo alcançado.

RESUMO

A presente investigação insere-me na Linha de Pesquisa *Educação, Políticas Públicas e Cidadania*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesco, e tem por objetivo analisar a avaliação institucional enquanto mecanismo potencializador da gestão democrática, perquirindo ressonâncias dessa relação na escola pública de educação básica. Concernente a este objetivo, delimitam-se os seguintes objetivos específicos: a) revisitar aspectos históricos da educação brasileira; b) problematizar fatores limitadores da gestão democrática em escolas públicas de educação básica. c) examinar concepções de avaliação institucional predominantes na literatura sobre o tema, perscrutando experiências realizadas em municípios brasileiros e possíveis correlações com o princípio da gestão democrática; d) auscultar percepções de profissionais de escolas públicas de educação básica sobre a potencialidade da relação entre gestão democrática e avaliação institucional. O estudo tem como *locus* a escola e a efetivação da gestão democrática em seu contexto político-social. Partindo da premissa de que a realidade da maioria das escolas e sistemas de ensino não corresponde ao ideal de uma gestão democrática, propus desenvolver um estudo cujo propósito é investigar até que ponto a avaliação institucional pode tornar-se um mecanismo para o fortalecimento da dimensão político-formativa na gestão da democrática na escola pública de educação básica. A presente proposta está alicerçada na ideia de que a gestão democrática ainda não se concretizou no âmbito das escolas, enquanto princípio de participação. Para defender a presente tese, delimito como questão central de investigação: em que medida a avaliação institucional pode constituir-se em um mecanismo potencializador da gestão democrática em escolas públicas de educação básica? Quanto aos aspectos epistemológicos, a proposta de investigação segue os pressupostos do método crítico-dialético, amparando a análise do objeto no referencial teórico histórico-crítico. Destacam-se como principais autores: Barreto e Novaes (2016); Belloni (1999); Bittar e Bittar (2012); Brandalise e Martins (2022); Brandalise (2015); Brandão, (2018); Dias Sobrinho e Balzan (1995); Freitas (2007); Lopes (2019); Martins e Borges (2020); Saul (2015). Além de revisão histórico-conceitual da concepção de gestão escolar, o estudo contou com exame documental, tendo por alvo documentos legais de abrangência nacional, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), além de estudo de campo em dois municípios brasileiros situados no estado do Piauí onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores e questionários a professores de oito escolas da educação básica municipal. Os resultados obtidos evidenciaram resistências à implantação da gestão democrática, associados a diferentes fatores. Dentre eles, a ingerência política sobre a educação reforçada por correntes ideológicas que defendem práticas conducentes com preceitos da gestão gerencial, regradas pela lógica da equidade, eficiência e eficácia dos serviços públicos bem como o autoritarismo fortemente entranhado na administração burocrático-financeira dos sistemas de ensino, que focaliza o êxito da escola em exames externos. A pesquisa de campo permitiu concluir que concepções de avaliação institucional e gestão democrática coexistem nas falas dos sujeitos e que vale a pena investir em ações que promovam governança e transparência no processo de gestão e avaliação institucional.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Avaliação Institucional. Educação Básica.

ABSTRACT

The present investigation is part of the Research Line Education, Public Politics and Citizenship, of the Postgraduate Program in Education at Unoesc, and aims to analyze institutional evaluation as a potentiating mechanism of democratic management, seeking resonances of this relationship in the public elementary school. Concerning this objective, the following specific objectives are defined: a) revisit historical aspects of Brazilian education, in order to demarcate how the concept of democratic management was gradually introduced as an educational principle in educational legislation; b) problematize limiting factors of democratic management in public schools of basic education in Brazil; c) examine conceptions of institutional evaluation that are predominant in the literature on the subject; d) listen to the perceptions of professionals from public schools of basic education on the potential of the relationship between democratic management and institutional evaluation. The study's locus is the school and the effectiveness of democratic management in its political-social context. Starting from the premise that the reality of most schools and education systems does not correspond to the ideal of democratic management, I proposed to develop a study whose purpose is to investigate the extent to which institutional evaluation can become a mechanism for strengthening the political dimension formative in the management of the democratic public school of basic education. The thesis that anchors this research proposal is based on the idea that democratic management has not yet materialized within schools, as a principle of participation and collective work. In order to defend this thesis, I delimited as a central research question: to what extent can institutional evaluation constitute a mechanism that potentiates democratic management in public elementary schools? Regarding the epistemological aspects, the research proposal follows the assumptions of the critical-dialectical method, supporting the analysis of the object in the historical-critical theoretical framework. Among the reference authors Barreto and Novaes (2016); Belloni (1999); Bittar and Bittar (2012); Brandalise and Martins (2022); Brandalise (2015); Brandão, (2018); Dias Sobrinho and Balzan (1995); Freitas (2007); Lopes (2019); Martins and Borges (2020); Saul (2015). In addition to a historical-conceptual review of the concept of school management, the study included a documentary examination, targeting legal documents of national scope, such as the Federal Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases nº 9.394/1996 and the National Plan of Education (2014-2024), in addition to a field study in two Brazilian municipalities located in the state of Piauí, where semi-structured interviews were carried out with directors and questionnaires to teachers from eight municipal basic education schools. The results obtained show important obstacles and even resistance to the implementation of democratic management, associated with different factors. Among them, the political interference on education reinforced by ideological currents that defend practices conducive to management precepts, ruled by the logic of equity, efficiency and effectiveness of public services as well as the authoritarianism strongly ingrained in the bureaucratic-financial administration of education systems, which focuses on the school's success in external examinations. The field research allowed us to conclude that concepts of institutional evaluation and democratic management coexist in the subjects' statements and that it is worth investing in actions that promote governance and transparency in the management and institutional evaluation process.

Keywords: Democratic Management. Institutional Assessment. Basic Education.

LISTA DE MAPAS E FIGURAS

Mapa 1 – Localização dos Municípios de Corrente e Teresina (Piauí).....	30
Mapa 2 – Estado do Piauí dividido em regiões	91
Mapa 3 – Território Chapada das Mangabeiras	91
Mapa 4 - Território Entre Rios	99
Figura 1 – Imagem aérea da cidade de Corrente – Piauí.....	92
Figura 2 – Imagem aérea da cidade de Teresina – Piauí	98
Figura 3 – AFC para os Diretores.....	107
Figura 4 – AFC para os Professores	109
Figura 5 – Classificação hierárquica para Diretores.....	110
Figura 6 – Classificação hierárquica para Professores	111
Figura 7 – Análise de Similitude para Diretores	113
Figura 8 – Análise de Similitude para Professores.....	114

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Modelos de gestão democrática e gerencial	67
Quadro 02 – Escolas selecionadas para a pesquisa de campo	89
Quadro 03 – Dados relativos ao Ideb de 2007 a 2019 – dos municípios que fazem parte do G27 e G28 do Território Chapada das Mangabeiras	96
Quadro 04 – Evolução em % do Ideb de Corrente – PI	97
Quadro 05 – Evolução em % do Ideb de Teresina – PI	99
Tabela 01 – Categorias de análise apresentadas nos dendrogramas para os Diretores	110
Tabela 02 – Categorias de análise apresentadas nos dendrogramas para os Professores.	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Nuvem de palavras por frequência de ocorrência para professores	115
Gráfico 02 – Nuvem de palavras por frequência de ocorrência para diretores	115

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pesquisas com seres humanos	138
Anexo II – Gráficos com resultados da Pesquisa de Campo.....	141
Anexo III – Roteiro de Entrevistas para os Professores.....	143
Anexo IV – Roteiro de Entrevistas para os Diretores.....	146

LISTA DE SIGLAS

AI-5	–	Ato Institucional nº 5
AI	-	Avaliação Institucional
AFC	-	Análise Fatorial de Correspondência
AM	-	Amazonas
Anpae	–	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BM	–	Banco Mundial
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	-	Conferência Brasileira de Educação
CF	–	Constituição Federal
CME	–	Conselho Municipal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
Conae	–	Conferência Nacional de Educação
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPA	-	Comissão Própria de Avaliação
DCNs	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	–	Distrito Federal
Fundef	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeplar	-	Fundação para o Desenvolvimento Educacional do Paraná
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPI	-	Instituto Federal do Piauí
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NGP	-	Nova Gestão Pública
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PME	–	Plano Municipal de Educação

PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PROGESTÃO	-	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
PSDB	–	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	-	Secretaria Municipal de Educação – Corrente – PI
SEPLAN	-	Secretaria de Estado do Planejamento – PI
SINAES	-	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
Unesco	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEMS	–	Universidade Estadual do Mato Grosso
UESPI	–	Universidade Estadual do Piauí
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UFMS	–	Universidade Federal do Mato Grosso
UFT	–	Universidade Federal do Tocantins
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	-	Universidade de Campinas
Unimontes	–	Universidade Estadual de Montes Claros
UnB	–	Universidade de Brasília
Unoesc	–	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 QUESTÕES DO MÉTODO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	23
1.1.1 Lócus do estudo de campo	29
1.1.2 Sujeitos da pesquisa de campo	31
2. LIENAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BREVES APONTAMENTOS	35
2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: TRAÇOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	36
3. CONDICIONANTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	54
3.1 . CONSTRUCTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LITERATURA	56
3.2. INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NO DISCURSO DA REFORMA EDUCACIONAL	64
4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS CORRELAÇÕES COM O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	68
4.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES PREDOMINANTES	71
4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: AUSCULTANDO CORRELAÇÕES.....	84
5. PERCEPÇÕES SOBRE A POTENCIALIDADE DA RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	88
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS	89
5.1.1 Município de Corrente	89
5.1.2 Município de Teresina	97
5.2 A VOZ DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE CORRENTE E TERESINA.....	101
5.2.1 Constructos dos Professores e Diretores sobre a relação entre avaliação institucional e gestão democrática	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa tem como finalidade contribuir com os estudos sobre a relação entre gestão democrática e avaliação institucional¹ e suas ressonâncias² em escolas públicas de educação básica. Fruto da redemocratização do país, após mais de vinte anos de um regime político-administrativo nacional centralizado nas mãos da Forças Armadas, a gestão democrática foi instaurada como um dos princípios que regem a educação nacional e, em conformidade com a Constituição Federal de 1988³ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, sua construção tornou-se obrigatória nos sistemas públicos de educação básica.

A observância a este princípio na administração dos sistemas e das escolas públicas de educação básica impôs um conjunto de desafios, especialmente pelo fato de a LDB n.9.394/96 ter delegado aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas de gestão democrática do ensino público, em consonância com as peculiaridades locais. Também representou um desafio para sua construção a carência de referenciais sócio-históricos que orientassem administradores educacionais e diretores de escola na institucionalização de mecanismos de participação, elemento fundante da gestão democrática. Isso porque a formação do Estado Brasileiro, desde suas origens, foi plasmada sob as raízes do patrimonialismo e do colonialismo, sendo a coisa pública tratada, pelas autoridades, na maioria das vezes, como extensão da vida privada⁴

¹ Em alguns estudos sobre o tema, as expressões avaliação institucional e autoavaliação são tratadas como sinônimas, utilizando-as de forma indistinta (ACIOLI, 2018; FALLEIROS, PIMENTA, VALADÃO JUNIOR, 2016; GROCHOSKA, 2007, 2013; NUNES, 2006). Porém, com base em Brandalise (2011), Freitas (2014) e em Dias Sobrinho (1995), concebo-as como expressões com finalidades distintas, cuja definição está assentada nos elementos que as constituem. Enquanto a avaliação institucional compõe-se pelo entrelaçamento dos dados da avaliação externa e interna da instituição, a autoavaliação tem como referentes principais os mecanismos construídos pela própria escola. Nesta investigação, interessa-me focalizar o modelo de avaliação que utiliza ferramentas da autoavaliação, bem como dados das avaliações externas, nomeadamente os provenientes de organismos oficiais, tais como os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Por isso, a expressão priorizada é avaliação institucional.

² Entendo ressonâncias como sendo eco, reflexo ou repercussão das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino com o potencial de alcançar o interior das escolas.

³ Foi na Constituição Federal de 1988 que a gestão democrática se tornou princípio de ministração do ensino público. A LDB n. 9.394/96 reforçou este princípio, fixando algumas incumbências aos estabelecimentos de ensino para o atendimento a este princípio constitucional.

⁴ De acordo com Faoro (2001), em uma sociedade patrimonialista, em que o particularismo e o poder pessoal reinam, o favoritismo é o meio, por excelência, de ascensão social. “Sobre a sociedade, acima das classes, o aparelhamento político - uma camada social, comunitária embora nem sempre articulada, amorfa muitas vezes - impera, rege e governa, em nome próprio, num círculo impermeável.”

(BUARQUE DE HOLANDA, 1969; FAORO, 2001).

Compreendo que a gestão democrática constitui um fenômeno político, por esta razão, atravessada por relações de poder e dominação. Trata-se de um conceito polissêmico que conta com um lastro expressivo de estudos, mas cuja discussão prática passa, muitas vezes, ao largo do necessário aprofundamento conceitual. A dificuldade de a escola compreendê-la como um fenômeno político mais amplo do que, simplesmente, a tomada de decisões, que exige ações pautadas em uma participação democrática e em métodos democráticos (SOUZA, 2009), pode induzir estratégias de administração que, na maioria das vezes, reforçam as desigualdades sociais.

Essas estratégias têm a ver com percepções mais recentes sobre a escola, que a reconhecem como uma organização complexa, na qual prevalece uma “burocracia pedagógica” (TRATEMBERG, 2018, p.187), com “ênfase no administrativo” (p.189) e no “êxito no sistema de exames” (p.185). A conduta burocrática da escola implica, conforme o autor, “uma exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extra grupo, resistências à mudança” [...] (p.188).

Inserida no âmbito ideológico do desenvolvimento das condições gerais, da reprodução capitalista, a função social da escola está em disputa. Numa dimensão sócio-histórica, sua função pode ser compreendida como a “de promover o diálogo, a humanização do humano e sua emancipação” (ADORNO, 1998 *apud* SOUZA, 2009, p.125). Para dar conta dessa incumbência, a construção de uma gestão democrática deve, pois, superar o desenvolvimento de “ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões” (p.126). Ao enfatizar a superação de ‘ações democráticas’ ou de ‘processos participativos’, Souza (2009) se refere a determinadas ações que os sistemas de ensino proclamam como sendo democráticas, sem, contudo, apresentarem contribuições consistentes para a promoção de uma verdadeira gestão democrática.

Na esteira do autor, compreendo ser indispensável aos cidadãos brasileiros uma formação política, que tenha a democracia como princípio e, também, como método, “no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos” (p.126). Essa formação compreende um processo complexo, implicado na mediação entre mecanismos institucionalizados e formais de participação, tais como, o provimento da função de diretor, a criação de conselhos escolares e grêmios estudantis, a participação dos pais e professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a construção de uma prática social voltada às condições reais de realização na perspectiva democrática.

A materialização do princípio da gestão democrática foi, de certa forma, uma resposta

aos movimentos sociais ocorridos no Brasil, especialmente no início da década de 1980, que, com o esgotamento do regime político de alternância de governos militares nas funções centrais da União, desde o fatídico 1964⁵, passaram a reivindicar o direito de participação da sociedade civil nas decisões políticas do país. O problema é que, conforme Frigotto (2002, p. 53), a democracia de que dispomos é “uma democracia formal, pelo alto e mutilada de seu sentido mais profundo. Vale dizer, uma democracia que não se afirma na base da participação efetiva das massas”.

A participação constitui, pois, o cerne de uma gestão democrática e também seu mecanismo estruturante (LIBÂNEO, 2008). Contudo, assim como o conceito de democracia tem sido disputado por correntes de pensamento diversas e até antagônicas, o mesmo ocorre em relação ao conceito de participação. Para Mészáros (2011, p. 28), “[...] toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho, ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade.”

Predomina, no discurso democrático, uma forma de participação instrumental (BORDENAVE, 1985), manipulada, dirigida ou explorada, sendo comum sua evocação em vésperas de eleições para cargos públicos onde os meios de comunicação são usados como mecanismo de convencimento do povo tendo em vista determinados fins. A participação instrumental também pode ser observada em programas governamentais que proclamam o comprometimento da comunidade para melhorar as escolas públicas. Medidas como as referidas ensejam o envolvimento coletivo e responsabilidade compartilhada, porém, com apropriação enviesada do sentido democrático da participação.

Aliás, a participação instrumental persiste, ainda na adoção de alguns mecanismos institucionalizados de gestão, tais como a participação dos docentes na elaboração do PPP e a participação da comunidade em conselhos da escola e na escolha do diretor. Embora considerados “processos pedagógicos de aprendizagem da democracia” (PERONI; FLORES, 2014, p. 143), esses mecanismos têm sido, muitas vezes, destituídos de seu sentido político, cerne da ideia de participação.

Ao passo que ocorre o esvaziamento da dimensão política no uso de mecanismos institucionais de gestão democrática, ocorre o fortalecimento de certas correntes ideológicas que

⁵ Refiro-me ao regime político instaurado no Brasil, no ano de 1964, e que resultou na interferência militar na gestão política da sociedade brasileira. O governo nacional ficou nas mãos do regime militar até o ano de 1985, sendo caracterizado como um dos períodos mais repressivos e sombrios do nosso país, desde a Proclamação da República, em 1889.

defendem mudanças radicais na educação básica brasileira. Tais variações proclamam a necessidade de práticas conducentes com preceitos da gestão gerencial (ARROYO, 2008; LIBÂNEO, 2012; MOTTA, 2013), regradas pela lógica da equidade, eficiência e eficácia dos serviços públicos. Mesmo que a nossa CF estabeleça a gestão democrática como princípio, verifica-se que ela não assegura condições materiais de sustentação desse princípio nas redes e escolas públicas de educação básica. E, ao afirmarmos isso, é no sentido de reforçar o fato de que a materialidade dessa política ficou por conta dos entes federados, ao adequarem suas legislações à jurisprudência nacional, indicando os caminhos a percorrer na construção da gestão democrática na educação básica.

Difundida a imagem tradicional de ineficiência dos serviços públicos, recomendações pautadas na “[...] eficiência e melhor desempenho tendem a ser mais populares” (MOTTA, 2013, p. 86), principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil. Ainda que evoquem temas atinentes à melhoria da qualidade educacional e aos direitos do cidadão, essas recomendações vão na contramão dos princípios fundamentais que regem a gestão democrática, especialmente porque realçam os resultados em detrimento dos processos.

Por sua vez, a avaliação institucional (BRANDALISE, 2011; Freitas, 2014; DIAS SOBRINHO, 1995), vista a partir de seu potencial de dinamizar a participação ativa da comunidade escolar na elaboração da proposta político-pedagógica da escola de educação básica, constitui um instrumento potencializador da gestão democrática. Dado que este tipo de avaliação requer a coleta sistemática de dados e informações, em suas múltiplas dimensões, ela implica a mobilização de todos os segmentos da comunidade escolar na sua implementação.

Conforme será evidenciado na Seção 4, o objetivo da avaliação institucional (realizada pela comunidade escolar) é, de acordo com Martins e Borges (2020, p.129), promover “[...] o aperfeiçoamento das instituições, por meio da identificação dos fatores responsáveis pelo bom andamento e aqueles fatores responsáveis pelas dificuldades, visando [à] sua superação.” Logo, ela conserva, em sua gênese, uma racionalidade emancipatória (DIAS SOBRINHO e BALZAN, 1995; MARTINS e BORGES, 2020; SAUL, 2015) dos sujeitos que dela participam, demandando planejamento sistemático com vistas ao aperfeiçoamento e à melhoria da qualidade educativa da escola. Deste tipo de avaliação devem participar alunos, professores, funcionários, pais e comunidade local, considerados formuladores e executores de políticas e ações no âmbito da escola.

Apesar de, até o momento do fechamento deste trabalho, não ter sido exarado um ordenamento legal nacional para a implantação da avaliação institucional em escolas públicas de educação básica (SÁ BARRETO, NOVAES, 2016), a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010,

que define as Diretrizes Nacionais Gerais para a educação básica, em seu art. 52, faz menção à *avaliação institucional interna*, indicando sua previsibilidade no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e seu detalhamento no plano de gestão da escola. Na referida Resolução, determina-se que a avaliação institucional interna seja “[...] realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa [...]” (BRASIL, 2010, p. 77). Remete, ainda, à necessidade de delimitação de indicadores sintonizados com a missão da escola e com a ideia de “qualidade social da aprendizagem e da escola.” (Ibid.)

Como é possível verificar, a denominação de avaliação institucional interna tem como pressuposto uma concepção formativa da avaliação, cujo compromisso principal consiste no fortalecimento da autonomia das instituições de ensino, do exercício da democracia e da transformação social (DIAS SOBRINHO, 2013; BRANDALISE, 2010; AMORIM e SOUZA, 1994). Logo, diferencia-se de algumas percepções que a tomam como ferramenta para o controle externo da ação da escola.

O Projeto de Implantação da Avaliação Institucional nas escolas públicas cearenses, entre os anos de 1996 e 1999, pode ser considerado a primeira experiência de avaliação institucional no Brasil (SÁ BARETO; NOVAES, 2016). Contudo, conforme será possível verificar na Seção 4, a experiência do Estado do Ceará remete a uma dimensão preponderantemente externa de avaliação institucional, muito próximo do modelo de avaliação praticado na educação superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O modelo de avaliação institucional que defendo para a escola pública de educação básica circunscreve-se, pois, à dimensão interna. Ainda que conte com referentes externos, tais como o Saeb e o Ideb, dados quantitativos do censo escolar e outros fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o planejamento das ações, a coleta de dados e a sistematização dos resultados conta com o protagonismo e a autonomia da comunidade escolar. Gestores, professores, alunos e comunidade definem finalidades da avaliação, estratégias para sua realização e monitoram os resultados tendo em vista o alcance das finalidades traçadas. Além de constituir-se em ferramenta político-institucional de construção de uma qualidade social na escola de educação básica, trata-se de um mecanismo que fortalece a concepção de gestão democrática.

É, pois, no contexto aqui brevemente esboçado que se insere a presente proposta de investigação. Meu interesse é contribuir na construção de alternativas que possam resultar na retomada e no fortalecimento da dimensão político-formativa da gestão democrática,

colaborando assim com a indicação de mecanismos que possibilitem tornar o processo de gestão escolar em um método para a construção de um sujeito comprometido com a mudança social.

Na direção deste debate, e na esteira de estudos realizados sobre o tema (BARRETO e NOVAES, 2016; BELLONI, 1999; BITTAR e BITTAR, 2012; BRANDALISE e MARTINS, 2022; BRANDALISE, 2015; BRANDÃO, 2018; DIAS SOBRINHO e BALZAN, 1995; FREITAS, 2007; LOPES, 2019; MARTINS e BORGES, 2020; SAUL, 2015 - entre outros), defendo que a avaliação institucional pode tornar-se um mecanismo importante para o fortalecimento da dimensão político-formativa na gestão da escola pública de educação básica quando entendida na dimensão apontada por Martins e Borges (2020, p. 129), que a concebe “[...] como processo de compreensão e de análise de uma dada realidade e mobilizadora de ações, de transformações, tendo em vista a qualidade e a relevância científica e política do projeto institucional em desenvolvimento.”

Trata-se, conforme Belloni (1999, p. 37) de uma atividade que “[...] não se esgota no âmbito da instituição, mas deve se constituir em uma estratégia para construir uma ponte efetiva entre a escola e a realidade social, uma ponte que concretize o compromisso com a reconstrução do espaço social, com a democratização da educação.” Assim sendo, avaliação institucional tem como pilar estruturante a “[...] análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição [...]” (BELLONI, 1999, p. 38). Implica, como já sinalizado, considerar, elementos da avaliação externa, enquanto parte do processo de avaliação institucional na implementação de um processo sistemático de produção de subsídios, com vistas a promover a melhoria e o aperfeiçoamento da instituição de ensino em suas múltiplas dimensões.

A ausência de referenciais que ofereçam sustentação a essa prática na educação básica demonstra a pouca valorização da potencialidade desse mecanismo na edificação de uma gestão democrática. Conforme Barreto e Novaes (2016, p. 316), soma-se à pouca valorização desse mecanismo “[...] a escassa documentação a respeito no âmbito dos órgãos gestores da educação básica, bem como os raros estudos sobre experiências realizadas ou em curso encontradas nas principais revistas científicas.”

Enfatizo que a concepção de avaliação institucional que utilizo nesta investigação difere-se da que orienta outros setores sociais, especialmente de organizações voltadas ao setor produtivo, tanto do ponto de vista de seus processos quanto de seus resultados. Na perspectiva de uma educação transformadora das relações humanas, a avaliação institucional tem como finalidade a promoção da democratização social. Nessa direção, caracteriza-se como meio, instrumento para a melhoria dos processos educativos de modo a que a escola cumpra sua função

social. Esta ideia está amparada em Dias Sobrinho (2000), para quem a avaliação institucional não pode ser vista como a soma de pequenas análises isoladas, mas uma ação global, visando não apenas o objeto, mas o sujeito e este, no sentido coletivo, alcançando assim todo o universo de professores, estudantes e servidores das instituições.

Esboçado meu interesse de investigação, a presente proposta está alicerçada na seguinte questão central: em que medida a avaliação institucional pode constituir-se em um mecanismo potencializador da gestão democrática em escolas públicas de educação básica?

A sistematização deste problema central está alicerçada nas seguintes questões de pesquisa: a) Que aspectos marcaram a história da educação brasileira e como eles contribuíram para a determinação legal de construção de uma gestão democrática no ensino público e nas escolas públicas de educação básica?; b) Considerando-se o contexto atual da educação básica brasileira, é possível uma gestão democrática alicerçada em uma avaliação institucional interna?; c) Há entraves e ou resistências na compreensão da avaliação institucional enquanto mecanismo de consolidação de uma gestão democrática na escola de educação básica?; d) Se há, como poderiam ser operadas medidas para a sua superação?

Com base na problemática erigida, constitui objetivo geral da proposta em tela analisar a avaliação institucional enquanto um mecanismo potencializador da gestão democrática, perquirindo ressonâncias dessa relação na escola pública de educação básica. Concernente a este objetivo, delimitam-se os seguintes objetivos específicos: a) revisitar aspectos históricos da educação brasileira, de modo a demarcar como o conceito de gestão democrática foi sendo gradualmente introduzido como princípio educativo na legislação educacional; b) problematizar fatores limitadores da gestão democrática em escolas públicas de educação básica, no Brasil, evidenciando a atuação do Banco Mundial enquanto produtor e disseminador de um discurso hegemônico em torno da mudanças educacionais; c) examinar concepções de avaliação institucional predominantes na literatura sobre o tema, perscrutando experiências realizadas em municípios brasileiros e possíveis correlações com o princípio da gestão democrática; d) auscultar percepções de profissionais de escolas públicas de educação básica sobre a potencialidade da relação entre gestão democrática e avaliação institucional.

A proposta em tela é, em grande parte, fruto de minhas experiências profissionais, enquanto professora do curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* da Universidade Estadual do Piauí, na cidade de Corrente, extremo sul do estado e secretária de educação no mesmo município. Ministrando disciplinas voltadas para a temática da avaliação e gestão escolar e supervisionando estágios dos futuros professores das escolas de educação básica, tem sido

possível observar certo distanciamento entre o proposto por muitas escolas na condução das atividades de gestão e o alcançado em termos de resultados educacionais.

No exercício da função de secretária municipal de educação, no período de 1997 a 1998, foi possível constatar como as políticas educacionais, quase sempre elaboradas de forma abrupta e unidirecional pelos órgãos locais e nacionais, afetam não apenas as atividades administrativas como também o trabalho do professor e o processo ensino-aprendizagem. Como exemplo, é possível destacar a implantação do Fundef, resultado da Emenda Constitucional número 14, de setembro de 1996, que tinha como principal objetivo corrigir desigualdades e equacionar as ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino. No entanto, no momento da implantação, não levou em consideração diferenças regionais em que alguns municípios apresentavam boa arrecadação de recursos enquanto outros, sobretudo na região Nordeste, passaram a depender da complementação da União, uma vez que os recursos oriundos de impostos não alcançavam o valor aluno/ano. Nessas situações, o Fundef previa uma complementação da União. Essa, todavia não acontecia de forma regular, dificultando o alcance dos objetivos estabelecidos, uma vez que as diferenças regionais geravam disparidades na arrecadação resultando em "profundas desigualdades nos padrões de funcionamento e atendimento das redes estaduais e municipais de ensino". (BRASIL, 2006, p. 4).

As experiências vivenciadas fortaleceram minha convicção de que a pesquisa, em qualquer área do conhecimento, implica desvendar caminhos na busca do desconhecido (FISHER, 2002, p.55) e que a busca pela compreensão da empiria nos leva a “formular perguntas, aceitando que o estamos fazendo dentro das possibilidades daquele exato momento de inauguração de nosso estudo.”

Tenho consciência de que o momento em que me encontro se distancia daquelas experiências vividas enquanto gestora do município, no entanto, a literatura produzida acerca do tema tem demonstrado poucos avanços desde então confirmando que, no Brasil, as políticas educacionais, ao serem elaboradas, procuram se articular ao projeto de sociedade que se pretende implantar em consonância com o momento histórico (AZEVEDO, 2001). Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que o momento histórico atual pouco difere daquele em que eu exercia a função de secretária municipal, pois, apesar da existência de forças progressistas na condução do país, a exemplo dos Governos de Lula e Dilma (2003 a 2016), as políticas educacionais têm sido orientadas pelas determinações do capital tornando, por vezes a democratização das instâncias públicas uma tarefa recheada de obstáculos.

Essa realidade tem rendido debates acalorados tanto do ponto de vista acadêmico quanto discursivo. Dametto (2017) destaca que a academia tem levantado contestações e proposições

diferentes das emitidas pelo discurso oficial, no entanto, não tem sido capaz de articular estratégias que possibilitem subverter o modelo hegemônico que contemple formas alternativas de conceber a realidade. Na mesma direção, Perez (2010) afirma que as políticas públicas em educação têm sido fragmentadas e caóticas, com propósitos concorrentes e sem um foco claro ou objetivo. Até mesmo quando os objetivos são coerentes, as reformas raramente são implementadas de forma tranquila e total.

Assim sendo, considero que o estudo sobre a relação entre gestão democrática e avaliação institucional é relevante e atual, especialmente pela falta de regramento sobre a avaliação institucional no âmbito da educação básica. Interessa-me explorar a percepção de profissionais da escola de educação básica (diretores e professores) sobre a potencialidade da relação entre avaliação institucional e gestão democrática da escola pública de educação básica. É, pois, na direção de aprofundamento desse debate que esta proposta de investigação traz à tona a discussão sobre a relação entre gestão democrática e avaliação institucional.

1.1 QUESTÕES DO MÉTODO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Estudos recentes sobre as questões de método e metodologia em pesquisas que versam sobre a política educacional (MAINARDES, 2009, 2013, 2017, 2018; MAINARDES, STREMEL, SOARES, 2018; TELLO, 2012; TELLO, MAINARDES, 2015) enfatizam a necessidade da constante vigilância epistemológica, por parte do pesquisador, no tocante aos aspectos epistemológicos e metodológicos dessas pesquisas. Na direção deste debate, Mainardes (2009; 2013; 2017; 2018) defende que as pesquisas em políticas educacionais devem considerar três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico.

Apesar das peculiaridades de cada um destes componentes, o autor enfatiza que o posicionamento epistemológico será respondido pela perspectiva epistemológica, que é a cosmovisão do pesquisador a respeito do tema a ser investigado, e o enfoque epistemometodológico, que diz respeito ao modo como a pesquisa será desenvolvida, terá como base a perspectiva e o posicionamento epistemológicos do pesquisador. As observâncias a esses três componentes, de acordo com o autor, contribuirão com o rigor científico nas investigações que versam sobre o tema das políticas educacionais.

Na esteira de Mainardes (2018), destaco que a presente investigação tem como foco a gestão democrática, de modo a compreender como esse princípio tem se materializado nas escolas públicas de educação básica. Não posso deixar de reconhecer que todo o embasamento

legal a respeito do tema (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Resoluções e Diretrizes) constituem importantes instrumentos de análise. Contudo, é no ambiente da escola onde ela se materializa (ou não). Por isso, meu olhar recai sobre mecanismos forjados por escolas públicas do estado do Piauí para dar materialidade ao seu projeto educativo.

Considerando a complexidade do conceito de gestão democrática e as dificuldades de sua construção no cotidiano das escolas, procuro, na análise das relações entre os sujeitos que nelas atuam e o *modus operandi* da dinâmica escolar, compreender limites e possibilidades da avaliação institucional enquanto um mecanismo que pode impulsionar sua efetivação.

O estudo é regrado pela abordagem da pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (1995, p. 79), “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” Esse movimento entre sujeito e objeto tem por finalidade propiciar o exercício da crítica e o conhecimento crítico, visando transformar a realidade anterior (FRIGOTO, 1997), bem como manter o foco no estudo da política pública como processo, como um permanente campo de negociação, de contestação e luta de diferentes grupos e projetos (OZGA, 2000).

No tocante aos aspectos epistemológicos, a investigação utiliza como suporte teórico a literatura crítico-dialética, com aporte da perspectiva histórico-crítica na análise do objeto. Essa perspectiva “reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais e se caracteriza pelo “movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem” (SOUSA, 2014, p. 2).

Segundo Piaget (1980, p. 95), o pesquisador faz a escolha pelo método histórico-crítico quando “é levado a utilizar a reconstituição histórica em vista de uma análise crítica”. Neste estudo, tornou-se relevante a reconstituição histórica, nas seções dois, três e quatro, uma vez que, na história da educação básica brasileira, a avaliação institucional e a gestão democrática tiveram momentos históricos distintos sofrendo influências passíveis de uma análise crítica, na busca de melhor compreender as ressonâncias dessa relação na escola pública de educação básica.

Enquanto a perspectiva crítico-dialético constitui a teoria de conhecimento por meio da qual pretendo captar o movimento do real concreto (KOSIK, 2011), a abordagem histórico-crítica responde pelos aspectos metodológicos da investigação e, nesse sentido, é importante compreender que todo conhecimento se desenvolve em um contexto que envolve suas alterações em decorrência das mudanças ocorridas ao longo da história. Abordar de forma crítica os temas presentes nas políticas educacionais, e neste caso específico, a gestão e a avaliação institucional

é procurar compreender o que se encontra por trás dos conceitos e sua evolução no decurso da história.

Por esta razão, a perspectiva epistemológica e a abordagem metodológica traduzem, neste contexto, o posicionamento político da investigadora. A definição do método e da metodologia têm por finalidade buscar garantir o rigor científico no processo investigativo.

Com base em uma vasta revisão de literatura sobre o tema, Vagarinho (2019) conclui haver nove formas de identificar e assegurar a originalidade de um trabalho científico, quer seja em uma tese ou em um artigo: i. o tipo de investigação científica (estatística, comparativa, experimental, histórica, quase-experimental, casual, comparativa, correlação, estudo de caso, estudo de campo, etnográfico, bibliográfico, empírico, investigação-ação, entre outros); ii. o método científico (dedutivo, indutivo ou hipotético-dedutivo, entre outros); iii. a metodologia (qualitativa, quantitativa ou ambas); iv. os instrumentos de recolha de dados (questionários, entrevistas, grupo focal, histórias de vida, entre outros); v. as técnicas de recolha (observação, análise documental, análise de conteúdo, *check list*, revisão de literatura); vi. as hipóteses ou combinações efetuadas de acordo com a operação realizada e as variáveis de investigação (dependente, independente, controle, interveniente); vii. os temas (contexto ou tópico abordado ou ponto de partida do tema); viii. os resultados ou a forma de apresentá-los no trabalho (dados, figuras, gráficos, entre outros); e, por fim, ix. os objetivos traçados para a investigação.

Tendo em conta as formas apresentadas pelo autor, considero ser especificamente na delimitação dos objetivos, do método e da metodologia, e no tratamento e análise dos dados que se torna mais evidente o caráter originalidade de uma pesquisa em nível de doutorado e as possibilidades alcançar rigor científico.

Para dar conta dos objetivos, delimitados no sentido de permitir analisar a avaliação institucional enquanto um mecanismo potencializador da gestão democrática na escola pública educação básica, utilizo diferentes procedimentos de recolha de materiais, informações e dados assim como de análise dos dados e informações. Como técnicas de coleta de dados informações, foram priorizados nesta investigação o estudo bibliográfico e documental (segunda seção), a revisão de literatura (terceira e quarta seções), o estudo documental (terceira e quarta seções) e o estudo de campo (quinta seção). No estudo de campo, utilizo como recurso técnico de coleta de dados e informações a realização de entrevistas a diretores e questionários a professores de escolas públicas municipais de educação básica situadas no estado do Piauí, conforme detalhamento efetuado adiante.

Os estudos bibliográfico e documental realizados na segunda seção têm por finalidade visitar alguns aspectos específicos da história da educação brasileira, de modo a demarcar como

o conceito de gestão democrática foi sendo gradualmente introduzido como princípio educativo do ensino público na educação básica. Para isso, tomo como marco histórico-temporal o ano de 1549, quando se deu a chegada dos jesuítas no Brasil, e busco traçar uma linha de tempo, considerando a legislação educacional, até à Constituição Federal (CF) de 1998, quando o tema da gestão democrática passou a integrar um dos princípios do ensino público (BRASIL, 1988). Culmina com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394), de 20 de dezembro de 1996 que, em atenção à CF, determina que os municípios definam as normas da gestão democrática na educação básica. Assim posto, o recorte temporal compreende o período de 1549 até 1996.

A terceira seção é organizada a partir de uma revisão de literatura e de um estudo documental, tendo em vista o objetivo de problematizar fatores limitadores da gestão democrática em escolas públicas de educação básica, no Brasil, evidenciando a atuação do Banco Mundial enquanto intelectual orgânico do capital que atua na defesa de manutenção dos interesses de organizações transnacionais na formação de mão-de-obra para o capital.

O estudo documental foi realizado considerando meu interesse em evidenciar a existência de um discurso orquestrado por organismos multilaterais com a finalidade de produzir consensos em torno do conteúdo da reforma educacional, em um contexto globalizatório. O estudo recai, pois, sobre a atuação do Banco Mundial e as estratégias por ele criadas para que as orientações produzidas repercutam em políticas cuja finalidade precípua é promover maior alinhamento entre educação e desenvolvimento econômico.

Neste estudo, analiso um documento publicado pelo Banco no ano de 1995⁶, *Prioridades y estrategias para la educación*, que sintetiza algumas conclusões de publicações efetuadas ao longo dos últimos anos pelo Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco, e também dados de um informe produzido em 1993 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no qual são delineadas opções políticas que podem ser adotadas por países de médio ou baixo desempenho educacional. Considerando a utilização da versão para o espanhol, publicada em 1996, efetuo tradução de algumas passagens extraídas do documento para facilitar a compreensão do leitor. Por meio da análise do documento, procuro identificar orientações do Banco que possam indicar um determinado modelo de gestão preconizado pelo BM.

⁶ Utilizo a versão do documento traduzida para o espanhol. Por isso, nas referências consta o ano de 1996, tendo em conta o ano de publicação da versão traduzida para esta língua.

A revisão de literatura ocorreu por meio de uma seleção de trabalhos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e teve a espacialidade geográfica, a temporalidade e o descritor gestão democrática como critérios principais de recolha e seleção do material.

Quanto à espacialidade geográfica, foram selecionados trabalhos cuja empiria recaía sobre estados, municípios ou escolas situadas em uma das cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste). No tocante ao recorte temporal, foram considerados os trabalhos publicados entre o período de 1999 a 2018. Esse recorte atendeu ao intento de cobrir o período de construção da gestão democrática, pelos sistemas de ensino, tendo culminado com o ano em que se deu a coleta do material. Em conta desses critérios, o *corpus* analítico foi composto por um conjunto de cinco teses e dissertações, representativas das cinco regiões do país e por dois estudos realizados no âmbito da Rede Mapa ⁷.

A quarta seção também tem a revisão de literatura como técnica basilar de coleta de dados, tendo em vista meu intento de examinar concepções predominantes de avaliação institucional na literatura sobre o tema e possíveis correlações com o princípio da gestão democrática. Nesta seção, inicialmente exploro alguns ordenamentos legais, nomeadamente na CF, na atual LDB e na Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de modo a demonstrar que o tema entrou tardiamente na legislação educacional.

Na tentativa de capturar concepções predominantes sobre o tema, destaco algumas experiências de avaliação institucional realizadas no Brasil, a despeito da falta de ordenamentos legais. A seção tem como corolário a realização de uma revisão de literatura sobre estudos recentes acerca do tema. O recorte temporal destes estudos considerou como recentes teses e dissertações produzidas entre 2007 e 2017, disponibilizadas no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. Ao definir a Capes como repositório, levei em consideração seu importante papel como instituição que atua no compromisso com a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país.

⁷ Trata-se de uma rede constituída por um coletivo de pesquisadores de diferentes estados e instituições do país, “[...] unidos em torno de uma grande frente de investigação em gestão democrática da educação” (NARDI, CARDOSO, 2019, p. 9). A Rede Mapa congrega docentes e estudantes de pós-graduação e graduação dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Ceará, Piauí, Maranhão e Tocantins. Entre 2015 a 2018, os membros da Rede Mapa desenvolveram a investigação Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino, com o objetivo de “[...] contribuir para o debate sobre a gestão democrática da educação pública no país.” (p.17). Como piauiense e estudante de pós-graduação em Santa Catarina, tive o privilégio de integrar esta rede durante o período que cursei meu mestrado na Unoesc (2014 a 2016).

A leitura exaustiva do material coligido possibilitou identificar quatro eixos temáticos associados às concepções de avaliação institucional. O primeiro eixo foi constituído por três trabalhos que versam sobre as contribuições da AI na construção da gestão democrática; o segundo, por três trabalhos que versam sobre a AI enquanto uma política pública perpassada por outras modalidades de avaliação; o terceiro, por dois trabalhos cuja discussão central enfatiza a participação dos sujeitos na construção de uma política escolar de AI; por fim, o quarto eixo foi constituído por dois trabalhos que versam sobre a percepção de gestores educacionais sobre a AI.

Após exploração do material selecionado, os resultados foram cotejados com os dados do levantamento de literatura efetuado na Seção 3 (teses e dissertações cujo descritor principal foi *gestão democrática*) de modo a auscultar correlações com o princípio da gestão democrática. A análise da literatura permitiu constatar que a avaliação institucional pode constituir um instrumento importante de reforço à gestão democrática na escola pública de educação básica.

Por fim, a quinta e última seção está reservada ao estudo de campo com a finalidade de auscultar percepções de profissionais de escolas públicas de educação básica sobre a potencialidade da relação entre gestão democrática e avaliação institucional. Tomando o ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e traduzidas por Mainardes (2006, p. 67) como um recurso importante na análise de políticas educacionais, nesta última seção procuro levantar impressões, pontos de vista e percepções de diretores e professores de escolas públicas de educação básica de dois municípios situados no estado do Piauí (Corrente e Teresina) sobre a relação entre gestão democrática e avaliação institucional de modo a auscultar possibilidades de esta última tornar-se elemento potencializador da primeira.

No tocante ao município de Corrente, há uma proximidade com os sujeitos pelo fato de ser minha cidade, atuar nela como profissional da educação e por participar como palestrante nas semanas que antecedem o início dos anos letivos, as chamadas *Semanas Pedagógicas*. Por conta dessa aproximação, ao definir a pesquisa de campo, estabeleci um diálogo propositivo com uma profissional da educação de São Paulo que, desde 2017, tem atuado no município como Consultora Pedagógica. Como fruto dos diálogos, trago uma síntese extraída do seu pensamento que contribui para uma melhor compreensão do retrato educacional do município de Corrente na atualidade.

Ao questionar a respeito do processo de gestão democrática no município, a profissional assim se expressou:

Sobre a Gestão Democrática nas escolas municipais de Corrente, contextualizando e olhando para a realidade, é um tempo novo. Estamos aos poucos introduzindo nas escolas e para os diretores o conceito de gestão democrática. Sua importância, as facilidades, as tendências. Falo aos poucos, mas muita coisa já foi feita, como por

exemplo palestras e formações. Uma dificuldade é que são cargos de indicação política, uma realidade em muitas regiões do país, mas estamos propondo algumas normativas para esta função, onde qualquer diretor que venha assumir uma escola no município possua um mínimo de conhecimento das dimensões administrativo- financeira, pedagógica, político-institucional e de relacionamento interpessoal. Propondo, também, que futuramente não seja apenas uma indicação política, mas uma indicação com a participação da comunidade onde a escola está inserida. Sabemos que não é fácil, mas estamos lutando para instituir isto como um marco legal. Outra ação, é a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, que não existia nas escolas. Para tanto, fizemos oficinas com a participação de toda a comunidade escolar e, por conta da pandemia, sugerimos que depois os pais sejam convidados para integrarem na elaboração dos PPPs. Estamos na conclusão dos PPPs. Quase todos estão prontos e um item que tem que ter nos PPPs é a gestão democrática não apenas ali no papel, mas para ser uma prática nas escolas. Esses PPPs, além de serem concluídos em breve, serão divulgados não só para Corrente, como para todo o país. (JACOMI, 2022)

Analisando esta informação é possível afirmar que pensar na gestão democrática como sendo um tempo novo, é ignorar a existência deste princípio na Constituição Federal desde 1988 e n LDB 9.394 desde 1996, o que nos leva ao seguinte questionamento: o que leva um município em pleno século XXI, conceber a gestão democrática como algo novo? Entretanto essa realidade não é apenas do município de Corrente pois o levantamento de literatura realizado acerca do tema confirma o pensamento da Consultora Pedagógica de Corrente, no sentido de olhar para a gestão democrática como algo novo. Ao mesmo tempo, não é possível ignorar o fato de que a gestão democrática ganhou uma nova conotação nas políticas educacionais de corte neoliberal. Nessa perspectiva, o discurso da participação tem sido difundido, juntamente com o da autonomia, com a conotação de se introduzir uma nova forma de governar, pautada na descentralização das responsabilidades sociais.

1.1.1. *Locus* do estudo de campo

No entendimento de que “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (DUARTE, 2002, p. 140) escolhi como *locus* de investigação dois municípios situados no Estado do Piauí, meu estado de origem. O primeiro deles, Corrente, está localizado a 873 km da capital. O segundo, é Teresina, capital do estado de Piauí.

A realidade educacional dos dois municípios é bem distinta. O município de Corrente faz parte de uma região com outros quatorze municípios, todos eles com um porte populacional abaixo da população que compõe o município de Corrente que, em 2021, era constituída por 26.771 habitantes (IBGE,2019). Nos aspectos econômicos e sociais, Corrente também apresenta

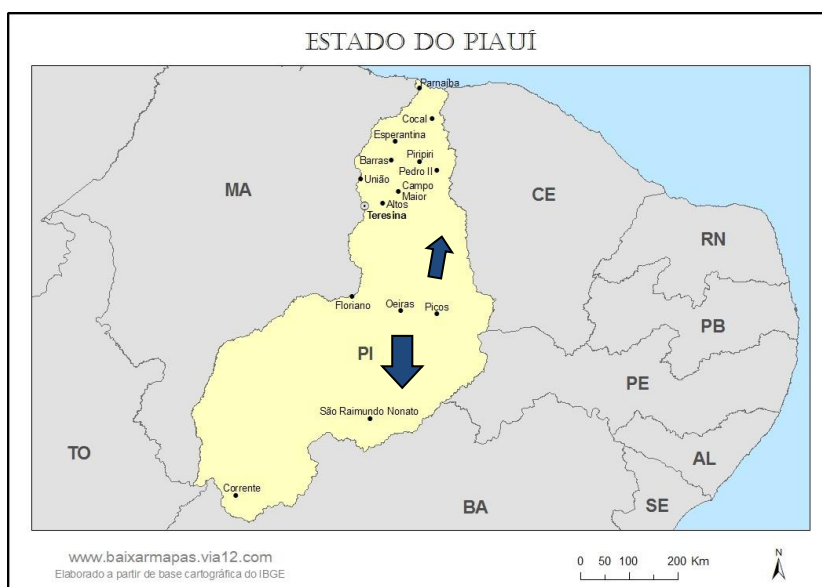
desenvolvimento socioeconômico destacado em relação aos demais municípios da região. Contudo, nos aspectos educacionais Corrente encontra-se, segundo dados do ano de 2019, em penúltimo lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (INEP, 2019)

Por sua vez, Teresina, capital do estado do Piauí, está situada na região centro-norte com uma população de 871.126 habitantes (IBGE, 2019). Teresina, em dois anos consecutivos (2017 e 2019), apresentou o melhor Ideb entre todas as capitais do país. (INEP, 2019). Um dado significativo, levando em consideração o fato de que o Piauí não se encontra entre os estados mais desenvolvidos da federação.

Tendo em vista a distância que separa os dois municípios, quando defini o calendário de visitas, optei por entrevistar primeiramente os sujeitos de Corrente, com a consciência de que precisaria dispor de tempo para desenvolver a pesquisa na capital. E a decisão de aplicar os questionários de forma presencial foi perceber, nas leituras de teses e dissertações, que nem sempre questionários enviados por e-mail retornam ao pesquisador em quantidade suficiente para uma análise que reflita a realidade dos sujeitos.

No Mapa 1, é possível visualizar a localização de cada um dos municípios da representação segundo sua posição geográfica no estado do Piauí.

Mapa1 – Localização dos municípios de Corrente e Teresina (Piauí)



Fonte: Disponível em: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-do-piaui/>

Nesta investigação, foi possível detectar duas situações semelhantes em termos de realidade econômica com resultados distintos. No caso do município de Corrente, ao ser comparado com os quatorze municípios em seu entorno, todos economicamente em condições

inferiores apresentam Ideb superior, já com relação ao município de Teresina, capital do estado, as quatro escolas investigadas estão localizadas na periferia com alto índice de vulnerabilidade, entretanto apresentam um Ideb igual ou superior às escolas situadas no centro da cidade. Essa realidade vai de encontro a estudos como o de Alves e Soares (2013, p. 183) ao afirmarem que “o contexto socioeconômico das escolas é o fator mais importante para análise de resultados educacionais. Espera-se, portanto, que uma escola que atende a alunos com maior poder aquisitivo e com mais recursos culturais atinja valores mais altos do Ideb”. O compromisso das equipes gestoras destas escolas, ao apresentarem índices elevados de desenvolvimento dos alunos contribuiu para contraposição de estudos que vão na contramão dessa premissa.

A realidade destes municípios pode ser confirmada durante a pesquisa de campo, posto que o levantamento de dados da realidade fática possibilitou uma análise mais precisa acerca das ressonâncias da relação entre avaliação institucional e gestão democrática no interior das escolas públicas de educação básica. Isso porque acredito que por meio da pesquisa de campo o pesquisador tem a oportunidade de vivenciar o mundo dos sujeitos, possibilitando uma melhor compreensão da realidade investigada.

1.1.2. Sujeitos da pesquisa de campo

A coleta de dados foi efetuada por meio de entrevistas semiestruturadas a diretores e questionários a três professores de quatro escolas de cada um dos municípios da representação, perfazendo um total de oito entrevistas e vinte e quatro questionários. O propósito da entrevista não foi “[...] fornecer respostas a perguntas específicas, [...], mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências” (MIGUEL, 2010, p. 3). Por sua vez, a aplicação de questionários buscou a tradução dos “objetivos da pesquisa em questões específicas (GIL, 2008, p. 121). Por meio desses instrumentos, foi possível colher percepções de profissionais de escolas públicas de educação básica sobre a potencialidade da relação entre gestão democrática e avaliação institucional.

Procurando atender aos princípios da ética na pesquisa, foi disponibilizado aos sujeitos inquiridos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a garantir o anonimato dos informantes.

O critério para seleção das unidades de ensino foi a nota obtida por elas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), considerando a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Duas

escolas selecionadas foram as que atingiram ou ultrapassaram a meta intermediária do Ideb prevista para 2019 e, as outras duas, as que não atingiram a meta. No tocante aos professores selecionadas para a aplicação dos questionários, foi efetuada uma associação entre a etapa de escolarização (Anos Iniciais e Anos Finais) e a nota do Ideb, de modo que, em cada município, haja uma representação de professores de cada etapa.

Criado em 2007, o Ideb é considerado o principal indicador de qualidade da educação no Brasil, sendo composto por duas dimensões: o índice de rendimento escolar (média das taxas de aprovação do ciclo avaliado); e a média de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ele tem o intuito de evidenciar, a partir de dados quantitativos, a qualidade da educação brasileira, mediante dois conceitos: aprendizado e fluxo escolar. Assim, o Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil/Saeb), e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Considerando estes critérios, no município de Corrente foram selecionadas as escolas Municipais Marinho Lemos Paraguassu, com nota 4,2 (meta projetada - 4,0), e Luiz Avelino Ribeiro, com nota 4,0 (meta projetada - 3,3); Orley Cavalcante Pacheco, com nota 3,0 (meta projetada - 3,8), e Mário Nogueira, com nota 3,8 (meta projetada 4,5). No município de Teresina, foram selecionadas as escolas Municipais Casa Meio Norte, com nota 8,4 (meta projetada - 7,0) e a escola municipal Lunalva Costa, com nota 8,3 (meta projetada - 7,0); Escola Municipal Antônio Dilson Fernandes, com nota 5,7 (meta projetada - 5,9) e Escola Municipal Raimundo Nonato Monteiro, com nota 4,8 (meta projetada - 5,6). Em comum acordo com o superintendente de educação as quatro escolas em Teresina, estão todas localizadas em bairros de periferia em uma demonstração de que nem sempre há uma correlação entre os níveis de vulnerabilidade e os resultados obtidos pelas escolas, no caso destas quatro escolas, resultados excelentes tanto em relação ao Ideb como também aos prêmios obtidos em olimpíadas de português e matemática realizadas tanto no Estado como na Federação.

Ainda, em atenção aos princípios da ética na pesquisa, foi encaminhado um ofício aos dirigentes de ensino dos dois municípios eleitos como campo de pesquisa, tendo em vista obter anuência para a coleta de dados. Em Teresina, o pedido de liberação foi submetido à apreciação do Secretário Executivo de Ensino e, em Corrente, do Superintendente de Educação do município. O levantamento de dados e informações ocorreu durante o ano de 2021. Os instrumentos para a coleta (questionários e entrevistas) constam nos Anexos I e II deste trabalho.

Para análise dos dados coletados, utilizo dados fornecidos pelo software Itamuteq (acrônimo francês de Interface de R para análises multidimensionais de textos e questionários), “um mecanismo eletrônico que segue o conceito de software livre para análise de textos e tabelas

de dados” (FERNANDES, 2014, p. 4). Os textos básicos utilizados para a análise constituem as percepções dos sujeitos sobre o tema da avaliação institucional enquanto uma opção político-institucional para a construção e/ou o aperfeiçoamento da gestão democrática em escolas públicas de educação básica. (CAMARGO; JUSTO, 2013; SARRICA et al., 2016)

É importante destacar que a visão dos sujeitos nem sempre é evidente (ROSA; EICHLER; CATELLI, 2015). Suas opiniões são formadas com base na visão de mundo e nas experiências que possuem sobre a gestão democrática. Assim, nesta pesquisa, o ponto crucial foram as possibilidades oferecidas pela avaliação como um instrumento político-institucional, tanto em termos do contexto acadêmico que engloba instrumentos para a investigação bem como na geração de hipóteses sobre o contexto da avaliação.

A coleta de dados foi realizada através de um questionário aberto (GRAY, 2016; STAKE, 2016). O questionário foi aplicado em dois grupos separados. A intenção não foi a comparação entre os grupos, mas obter uma visão geral dos entendimentos a partir dos dados fornecidos pelo software na sua estrutura de programação analítica quantitativa (CAMARGO e JUSTO, 2013; SARRICA et al., 2016). Contudo, a análise macro dos dados é, na sua essência, qualitativa (GRAY, 2016; STAKE, 2016), uma vez que se baseia nos pressupostos teóricos e práticos de análise textual discursiva (DE MEDEIROS; AMORIM, 2017, RAMOS; LIMA; ROSA, 2018). Desta forma, sublinha-se que a análise quantitativa foi mantida como característica de uma análise de fundo de forma automatizada através dos recursos do próprio software, sem necessidade de aplicação direta dos seus procedimentos (CAMARGO; JUSTO, 2013; SARRICA et al., 2016). As análises quantitativas foram utilizadas como um primeiro recurso para orientar a análise qualitativa (CRESWELL, 2000; GRAY, 2016).

A análise manual dos dados fornecidos pelo Iramutaq possui caráter exploratório e qualitativo, tendo em vista a possibilidade de melhor captar a relação dinâmica entre os sujeitos inquiridos e o objeto de investigação. Tem por finalidade possibilitar o exercício da crítica sobre a realidade concreta (FRIGOTTO, 1997) e as contradições que se situam no campo da política pública educacional, (OZGA, 2000), nomeadamente no que se refere às práticas de gestão escolar. Minha intenção não foi questionar os méritos dos procedimentos desenvolvidos, nem provocar controvérsia entre os processos de análise manual versus digital (DE SOUSA; DE SOUSA; COSTA, 2014; DE PAULA; VIALI; GUIMARRÃES, 2016; GRAY, 2016; AMARAL-ROSA; EICHLER, 2017), mas identificar potenciais contribuições do software no tratamento de dados.

Em uma pesquisa de campo, a ênfase dada ao contexto da prática sinaliza que “a política está sujeita à interpretação e recriação onde a política produz efeitos e consequências que podem

representar mudanças e transformações na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Nesse sentido, meu olhar recaiu sobre os mecanismos e as ações forjados pelas escolas para promover a participação dos envolvidos na gestão da escola de educação básica.

Assim, ao iniciar o levantamento dos dados nas escolas previamente selecionadas a sensação que tive enquanto pesquisadora foi de que os efeitos e as consequências podem ou não representar mudanças levando em conta as disparidades entre os municípios, refletidas no âmbito das escolas e na prática dos profissionais, até mesmo por perceber que o exercício da gestão democrática é mediado pelo contexto sociocultural. Ressalto que, além das entrevistas aos diretores e aplicação dos questionários aos professores, obtive informações importantes participando de algumas reuniões e, em outros momentos, percorrendo livremente os espaços das instituições investigadas dialogando com os seus profissionais.

Com base no exposto, constitui hipótese **central desta investigação**: a escola pública de educação básica desconhece a potencialidade da avaliação institucional no fortalecimento da gestão democrática.

2.LINEAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BREVES APONTAMENTOS

*A gestão escolar democrática tem sido o carro chefe que conduz a produção cognitiva.
(Paulo Marcos Ferreira Andrade)*

O Brasil conheceu, a partir da Constituição de 1988, um termo inexistente nas cartas anteriores, o princípio da gestão democrática. A partir daí, têm sido intensificados os debates que envolvem a participação da comunidade na gestão da escola. Para tanto, os sistemas de ensino foram desafiados a adaptarem suas legislações implantando mecanismos na busca por uma gestão capaz de fortalecer a função social da escola, ganhando expressividade a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

A gestão democrática da educação pública pressupõe a participação da comunidade nas decisões que ocorrem no interior da instituição educacional. Neste sentido, Libâneo (2008) aponta a participação como meio fundamental para que haja garantia de gestão democrática, pelo fato de permitir o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões. Na esteira do autor, é possível afirmar que a interação da comunidade pode contribuir para ampliar o conhecimento por parte dos atores acerca dos objetivos e dos problemas enfrentados pela escola, proporcionando assim o alcance das metas estabelecidas.

Estudos de Gadotti (2014) e Silva (2016) evidenciam que, para a concretização do princípio da gestão democrática, torna-se necessário ultrapassar o espírito da lei, uma vez que sua concretização requer não apenas criar mecanismos de participação e regulação social. Ela impõe apresentar, de forma concreta, condições favoráveis à participação. Nesse sentido, é possível afirmar que a inexistência dessas condições constitui um dos principais obstáculos à sua concretização.

Com base no exposto, a presente seção tem por objetivo revisitar aspectos históricos da educação brasileira, de modo a demarcar como o conceito de gestão democrática foi sendo gradualmente introduzido como princípio educativo na legislação educacional. O estudo toma como recorte histórico-temporal o ano de 1549 com a chegada dos jesuítas no Brasil. A partir daí, busquei traçar uma linha de tempo sobre a história com o objetivo de perceber a forma como as escolas eram administradas até que a gestão democrática foi introduzida na Constituição Federal de 1988, como princípio educativo. Em termos metodológicos, optei por uma

investigação de natureza teórica e documental, recuperando a trajetória histórica da gestão democrática no Brasil, desde o início do século XX até os anos de 1990, quando houve a entrada de políticas neoliberais no campo da educação brasileira.

Importa destacar que o interesse nesta seção não consiste em efetuar um resgate aprofundado da história política do Brasil, mas destacar fatos e ações que possam contribuir para a compreensão sobre a evolução da administração até ao modelo de gestão democrática como princípio constitucional. A implantação do princípio da gestão democrática na CF de 1988 é fruto das muitas conquistas sociais advindas da Constituição, entretanto, faz-se necessário alertar para o fato de que a participação democrática não se daria de forma espontânea. Nas palavras de Paro (1998), seria um processo histórico em construção coletiva, assim como aconteceu com a própria Constituição, pois haveria a necessidade de serem criados mecanismos institucionais que não apenas viabilizassem mas incentivassem práticas participativas no âmbito das escolas públicas. Na visão do autor, a escola não pode ser considerada democrática apenas do ponto de vista administrativo, pelo contrário, a prática dentro das escolas precisava passar por momentos que fossem capazes de mudar atitudes que pudessem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de um clima harmonioso e assim alcançar os vários segmentos da comunidade escolar.

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: TRAÇOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A educação brasileira teve início com a chegada dos jesuítas, em 1549. Os primeiros padres tinham como missão conquistar os nativos para a fé católica e viam na educação um meio ideal para atingir esses objetivos. Apesar do sentido oculto da missão, não se pode negar a qualidade do ensino implantado no país pelos jesuítas. Eles criaram uma rede de colégios interligados entre si, que obedecia a uma proposta de ensino capaz de cumprir as normas do *Ratio Studiorum*, uma espécie de coletânea que, de acordo com Carvalho (2010, p. 12), “simbolizava as formas de administração e organização dos currículos e métodos de ensino que orientavam os professores em suas aulas.”

Compreendendo que o fenômeno educacional não é independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, é possível olhar para o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. Dessa forma, conforme sinalizam Shigunov Neto e Maciel (2008), o modelo educacional proposto pelos

jesuítas, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro.

Com o passar dos anos, a educação conduzida pelos jesuítas deixou de atender aos interesses de Portugal, o que culminou com a expulsão dos jesuítas cujos motivos são sintetizados por Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 183)

[...] as causas da expulsão dos jesuítas do Brasil podem ser categorizadas: políticas e ideológicas – a Companhia de Jesus tornara-se um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além do que era detentora de grande poder econômico, cobiçado pela Coroa portuguesa; e educacional – as transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão.

Com a saída dos jesuítas, um novo modelo de educação foi introduzido no país, ficando para as futuras gerações uma lição a respeito de uma peculiaridade que envolveu o processo de expulsão dos jesuítas. É que as reformas de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal⁸, tiveram como característica marcante a substituição de antigas propostas por novas determinações. Em resumo:

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 470)

Vale ressaltar que a substituição de antigas propostas por novas tem sido uma prática recorrente nas políticas educacionais brasileiras, quando, por diversas vezes, programas são implantados e, em não apresentando resultados satisfatórios, são substituídos por outros, muitas vezes similares, porém com uma nova roupagem. O Alvará de 1.759 confirma essa prática ao destruir a metodologia de ensino implantada pelos jesuítas que, pedagogicamente, era mais eficiente do que as aulas régias. No aspecto administrativo, surgiu a figura do diretor de estudos

⁸ Com o ingresso de Sebastião José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal, aos quadros ministeriais do governo de Dom José I, em meados do século XVIII, a coroa portuguesa passou a sofrer influência dos princípios iluministas. Marquês de Pombal teve como grande preocupação modernizar a administração pública de seu país implantando uma ampla reforma na educação da época, que levou o seu nome.

com o objetivo de administrar, orientar e fiscalizar o ensino, apontando, ainda que timidamente, para a importância da administração escolar.

Seco e Amaral (2006) lembram que as aulas régias instituídas por Pombal constituem um exemplo da primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira. A educação, a partir de então, passou a ser uma questão de Estado. Não obstante, a primeira lei brasileira a tratar exclusivamente da educação foi sancionada somente no ano de 1827. Nela, a referência à educação se faz, ainda que de forma incipiente, no artigo 1º: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p. 01).

A primeira Constituição brasileira foi promulgada em 1824. Em seu texto, a única alusão à educação consta no inciso XXXII do artigo 179, quando estabelece: “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). É na primeira Carta Constitucional da República, de 1891, que o tema da educação irá merecer maior atenção. Esta Carta estabeleceu a competência, aos Estados-Membros, de legislar sobre o ensino primário e secundário. Instituições de ensino superior e secundário poderiam ser criadas sem prejuízo da competência da União.

Um destaque nessa Constituição foi a implantação do ensino leigo. Seria impossível manter o ensino com viés ideológico confessional em um Estado laico (VERONESE; VIEIRA, 2003). Vale destacar que essa dualidade entre o ensino leigo e o ensino confessional tem acompanhado a educação brasileira em todos os seus períodos, inclusive quando se trata da aplicação de recursos públicos, uma vez que muitos adeptos do ensino confessional defendem o direito de se obter recursos públicos para investir em suas redes de escolas.

De 1920 a 1929 o cenário educacional brasileiro foi marcado por reformas estaduais importantes no ensino primário: Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Cassassanta, em Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo, no então Distrito Federal, em 1928; e Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928. Nessas reformas, já era possível observar algumas nuances do conteúdo do Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, cuja principal bandeira foi a universalização da escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo são considerados os principais atores do Manifesto. A frase que dá início ao documento carrega em si o tom forte em defesa da educação, em uma demonstração de quão importante foi esse movimento para a história da educação brasileira: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e

gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (BRASIL 2010, p. 33).

Em determinados trechos do documento é possível perceber sinais sobre a administração das escolas, especialmente na passagem na qual os signatários do Manifesto defendem “uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isso, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la” (BRASIL, 2010, p. 47). Apesar desse destaque, não há elementos que acenem para um determinado modelo de administração das escolas de educação básica.

Será a partir da década de 1930, com o fim da primeira república, ainda sob a influência do conteúdo do Manifesto dos Pioneiros, que o tema da educação entra, de forma mais efetiva, na pauta dos debates políticos. Esta década foi marcada por um movimento revolucionário contra o modelo político vigente, culminando com a ascensão de Getúlio Dornelles Vargas à presidência da República. Um período marcado por medidas que promoveram a centralização do poder, e que perdurou por quinze anos (1930 - 1945), conhecido como a *Era Vargas*.

Até então, a educação aparecia de maneira discreta nos atos constitucionais, no entanto, foi durante a *Era Vargas* que o Brasil promulgou, em 1934, sua terceira Carta Magna, a segunda do período republicano, com dezessete artigos dedicados à educação os quais incorporavam várias ideias defendidas no Manifesto dos Pioneiros. Dentre as ideias estava a educação como direito de todos a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos; a institucionalização do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos; a atribuição da União na definição das diretrizes nacionais da educação, com a indicação da elaboração de um Plano Nacional de Educação; e, ainda, pela primeira vez em um texto constitucional, a obrigatoriedade de investimentos públicos em educação (BRASIL, 1934).

Apesar dos significativos avanços advindos da promulgação da Constituição de 1934, as inovações não surtiriam o efeito almejado, uma vez que o golpe de Estado de 1937 pôs fim à vigência da mesma antes da votação do Plano Nacional de Educação. O país viveu momentos de tensão pois, no dia 10 de novembro de 1937, o Presidente Vargas revogou a Constituição de 1934, dissolveu o Congresso e, sem nenhuma consulta prévia, outorgou uma nova Carta Constitucional (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014). No quesito educacional, o grande retrocesso destas medidas foi a extinção da obrigatoriedade de investimentos dos recursos além da restrição à liberdade de pensamento. Uma Constituição cujo retrato era o autoritarismo vivido pelo país naquele momento da história.

Como um reflexo do estilo ditatorial da Constituição de 1937, foram publicadas, nos anos seguintes “a maior parte das denominadas Leis Orgânicas do Ensino” (CURY, 2005, p. 23). Em 9 de abril de 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida também como Reforma Capanema, uma alusão ao Ministro da Educação Gustavo Capanema. (ROMANELLI, 1978). O ministro Capanema contou com a colaboração de inúmeros intelectuais, dentre eles o poeta Carlos Drummond de Andrade, como seu chefe de gabinete. A importância De Carlos Drummond de Andrade na educação brasileira ultrapassa o tempo, como bem sintetiza Souza (2014, p. 11) ao enfatizar que:

Projetar as reformas de Capanema para o atual contexto talvez soe inapropriado devido às inúmeras transformações e nuances que não só a sociedade brasileira passou, mas o lugar ocupado pela educação de lá para cá. No entanto, as suas reformas foram fundamentais para a arquitetura do Ministério da Educação como catalizador e órgão incumbido de formalizar as diretrizes educacionais do país e uma análise profunda do sistema de ensino do Brasil, passa, obrigatoriamente, pela discussão sobre a presença e onipresença de Gustavo Capanema.

Não é meu interesse projetar as reformas de Capanema para o atual contexto, até porque elas se deram em um momento político diferente, no entanto, reconheço apropriado o pensamento da autora ao destacar a importância da arquitetura do Ministério da Educação na atualidade, enquanto catalizador e órgão que tem, ainda hoje, a incumbência de formalizar diretrizes educacionais para o país. Muitos têm sido os questionamentos acerca das diretrizes emanadas do Ministério da Educação, quase sempre sem atentar para as peculiaridades do Brasil enquanto um país de desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais.

Em 1946, o país conheceu a sua quinta Constituição Federal. Com as eleições de 1945, foi eleito Presidente da República o General Eurico Gaspar Dutra, pelo Partido Social Democrático. Após quase dez anos de ditadura, os brasileiros reencontravam-se com a *democracia*, um período que duraria 19 anos, sobrevivendo a diversas crises políticas. A eleição de 1945, diferentemente do que acontecera na *eleição presidencial de 1934*, foi por meio de uma eleição direta. E, pela primeira vez, as mulheres votaram para presidente no Brasil. Por tudo isto, a eleição presidencial de 1945 foi um marco na história da democracia no Brasil. Democracia essa que ainda passaria por muitos revezes, pois, no pensamento de Le Golf (2000, p. 178), “o tempo é a condição da história”. Nosso país tem vivido, ao longo dos anos, períodos que oscilam entre a democracia e a ditadura, sempre com embates entre grupos políticos com ideologias contrárias, cada um procurando fazer vigorar seu projeto societal. Nesses períodos, a participação popular tem tido um peso significativo nos resultados das eleições.

Na área educacional, a Constituição de 1946 resgatou o princípio da educação como direito de todos, garantindo, contudo, a liberdade de a iniciativa privada manter suas escolas. Com o objetivo de fazer cumprir o artigo 5º desta Constituição, o Presidente Dutra delegou ao

então ministro da educação, Clemente Mariani, a incumbência de elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entregue à Câmara Federal em outubro de 1948. Este anteprojeto só se transformou em lei treze anos mais tarde.

Romanelli (2001) destaca que dois grupos com visões distintas a respeito da educação tiveram seus ânimos acirrados no período em que o anteprojeto ficou em análise. De um lado, estavam os conservadores, representados principalmente pelos adeptos da Igreja Católica, que defendiam a destinação de recursos públicos também para as instituições privadas; do outro lado, a classe burguesa, formada por liberais que defendiam que os recursos públicos deveriam ser destinados exclusivamente às escolas públicas, pensamento presente no Manifesto dos Pioneiros.

O resultado desse embate resultou no engavetamento do anteprojeto apresentado pelo ministro Clemente Mariani que, na sua essência, previa o que dispunha a Constituição, como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a gratuidade da escola pública, em seus vários níveis. Em seu lugar, surgiu, em 15 de janeiro de 1959, o Projeto-de-Lei denominado Substitutivo Lacerda que apresentava, entre outras propostas, a incumbência de a sociedade civil assumir o controle da educação defendendo, conforme evidencia Saviani (1999), uma das formas de privatização do ensino: a educação seria financiada pelo Estado, porém a responsabilidade do financiamento estatal estaria vinculada às entidades privadas, uma forma de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, cuja prestação educacional caberia às instituições privadas.

A vitória dos liberais na disputa travada pode ser constatada em várias passagens da primeira LDB da educação, Lei n. 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961. No art. 3º desta Lei, a educação é assegurada:

- I – pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;
- II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961, p. 01)

A primeira LDB manteve a estrutura tradicional do ensino. Não tratou com profundidade sobre o tema da administração das escolas de educação básica, mas no art. 42, tratou da função do diretor da escola nos seguintes termos: “O diretor da escola deverá ser um educador qualificado” (BRASIL, 1961). Que qualificação seria essa? O caput do artigo não detalha, porém no artigo 43 constava a estrutura organizacional da escola, em que “Cada estabelecimento de

ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático” (BRASIL, 1961).

No artigo 52 é possível identificar o que poderia ser chamado de uma primeira orientação para o administrador escolar, ao definir como objetivo do ensino normal “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961).

A partir de então, a formação dos diretores escolares passa a ser prerrogativa dos cursos superiores de licenciatura em Pedagogia, contribuindo para a formação de um quadro de profissionais capaz de atender às demandas dos sistemas de ensino no que diz respeito à administração escolar. A esse respeito, a atual LDB 9.394/96 é incisiva, ao determinar, em seu artigo 64, que: “a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, o cenário político do país mudou. Contudo, o predomínio de forças oligárquicas na política educacional contribuiu para que a história da educação continuasse marcada pelo dualismo, que privilegiava a educação das elites. Sob essa égide, predominou na organização e administração educacional a normatividade e a prescrição.

A legislação educacional do período, além de escassa, é pouco precisa na definição de um modelo educacional. Persistem marcas condicionadas por valores autoritários que “[...] presidiram, e ainda presidem, sempre pelo alto, as relações sociais presentes em nossa cultura desde os tempos coloniais (REBELATTO, 2014, p. 324). Apesar de a aprovação da primeira LDB representar um importante avanço para a educação, por prever os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro, os conflitos de interesse durante sua tramitação impediram que se operasse uma renovação educacional.

Os ideais de universalização e democratização decorrentes, em grande medida, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tornado público em 1932, foram refreados com o regime ditatorial, implantado em março de 1964. Sob o ideário do capital humano ⁹ que

⁹ Frigotto (2015, p. 218) afirma que o ideário do capital humano “constitui-se nas décadas de 1960 e 1970 na diretriz das reformas e políticas educacionais das ditaduras civil-militares da América Latina, em particular a do Brasil [...].” A formulação desse conceito emerge-se, segundo o autor, a partir de dois fatores principais. O primeiro deles está associado à crise das políticas keynesianas e a do Estado de bem-estar social. O segundo, à “[...] forma

predominou durante as décadas de 1960 e 1970, os governos do período ditatorial promoveram reformas educacionais de importante impacto social. A implantação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968¹⁰, e a promulgação de uma nova LDB (Lei n. 5.692), em 11 de agosto de 1971, reforçaram o caráter tecnicista da educação. Em atenção a este legado, Saviani (2008) afirma que a educação brasileira parece estar fadada a ser regulada por regimes autoritários dado que, até aquele momento, a educação fora o resultado do que foi instituído no Estado Novo através das leis orgânicas constitutivas das chamadas Reformas Capanema.

Na vigência do regime, foi publicada uma nova Carta Magna, a sexta do Brasil republicano. A nova Constituição entrou em vigor no dia 15 de março de 1967. Sob a égide ditatorial, os destaques da nova Carta foram a segurança nacional, o aumento dos poderes da União e do Presidente da República, a redução da autonomia individual e a suspensão dos direitos e garantias constitucionais por parte do Estado.

No que diz respeito à educação, a nova Constituição reservou o Título IV, constituído por três artigos. Mas é no art. 167 que a educação é tratada de forma mais ampla ao afirmar que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967, p.81, Título IV). Ainda que o art. 168 admita a liberdade de cátedra, não há qualquer alusão ao modelo de administração escolar pretendido.

O esgotamento do regime militar teve início no governo do Presidente Ernesto Geisel. Seu governo durou cinco anos, de 1974 a 1979. Foi o primeiro presidente do regime militar que governou com menos agressividade, abrindo espaço para a redemocratização do país. Dentre as medidas nesta direção, destaco o fim da validade do AI-5¹¹, em 1978, e uma maior abertura à presença da oposição política no governo.

invertida de os intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento.” Destacando o caráter excludente deste ideário, o autor conclui que “a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria” (p.217).

¹⁰ Conhecida como Reforma Universitária, a Lei n. 5.540/68 foi uma resposta à mobilização do movimento estudantil durante o período ditatorial. As medidas tomadas pelo governo militar tinham em vista estancar as mobilizações. Assim, proporcionou importantes mudanças na educação superior, algumas das quais estão até hoje mantidas. De um lado, permitiu maior ampliação do acesso ao ensino superior e o desenvolvimento da pós-graduação. Porém, de outro, aposentou compulsoriamente diversos professores e estendeu o controle policial ao currículo e aos programas das disciplinas.

¹¹ Ato Institucional nº 5, conhecido usualmente como AI-5, foi um decreto emitido pela *Ditadura Militar* durante o governo do General Artur da Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968. O AI-5 é entendido como o marco que inaugurou o período mais sombrio da ditadura e que concluiu uma transição que instaurou de fato um período ditatorial no Brasil. A sua extinção contribuiu para a redemocratização do país.

O seu sucessor, João Batista Figueiredo, foi o último presidente da ditadura militar. Seu mandato foi de 1979 a 1985 e, a despeito dos ataques dos militares menos moderados ao modelo de governo implantado, Figueiredo seguiu o mesmo ritmo do seu antecessor, dando espaço para uma lenta abertura democrática. Um movimento que, nesse período, marcou o país de forma significativa foram as *Diretas Já*¹².

Alimentada especialmente pela crise econômica brasileira dos anos 1980, a ditadura militar chegou ao seu fim no ano de 1985, com a eleição de Tancredo Neves, por um colégio eleitoral, para presidente do Brasil. Por problemas de saúde, que logo em seguida o levaram à morte, Tancredo não assumiu o cargo. Em março de 1985, seu vice, José Sarney, assumiu a presidência do país e governou até março de 1990.

A primeira eleição direta para presidente da República, depois do fim da ditadura militar, aconteceu em 1989. Fernando Collor de Melo foi eleito e assumiu a presidência no dia 15 de março de 1990, sendo, posteriormente, o primeiro presidente da República a sofrer um processo de impeachment.

Com todos esses acontecimentos, e visando à democratização do país, tornou-se questão fulcral a publicação de uma nova Constituição. Em 1986, com a eleição direta para governadores, senadores e deputados, tem início os trabalhos de elaboração de uma nova Carta Magna. Os deputados e senadores eleitos para o período compuseram a Assembleia Nacional Constituinte que tomou posse em 1º de fevereiro de 1987. Durante mais de um ano os parlamentares se reuniram para as discussões acerca da nova Constituição do Brasil. Os trabalhos foram longos e árduos. A elaboração da Carta promulgada em 1988 ficou marcada pela ampla participação de grupos populares sendo, por isso, considerada a Constituição mais democrática da história do país, cognominada de *Constituição Cidadã*.

Com profunda emoção, registro o fato de ter um conterrâneo, Jesualdo Cavalcanti Barros, como membro da Assembleia Nacional Constituinte que aprovou a sétima Carta Magna do regime republicano. O registro dá-se por dois motivos: ser do meu município, Corrente, e de um estado sem grande expressão nacional, e ser Jesualdo oriundo de uma família pobre que, mesmo diante das trabuzanas da vida, possibilitou-lhe chegar a um nível tão elevado de participação nacional.

¹² De acordo com Barros (2019), o movimento pelas Diretas Já culminou com a abertura política de participação e mobilização popular e de construção de um sentimento nacional em torno das eleições diretas e da votação da Emenda Dante de Oliveira, em torno da eleição presidencial de 1985.

No que diz respeito à educação, como não poderia ser diferente, haja vista que educação e cidadania caminham juntas, a Constituição de 1988 trouxe grandes avanços. Em primeiro lugar destaca-se o artigo 205 ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Esse artigo apresenta alguns conceitos básicos, a saber, a educação como direito de todos; a educação como dever do Estado; a educação como dever da família e a educação sendo fomentada pela sociedade. A expressão *educação como direito de todos* apareceu também nas Cartas de 1934 (artigo 149) bem como na Carta de 1946 (artigo 176). Entretanto um fato novo que surge com a Constituição de 1988 é a colaboração da família, através da promoção e do incentivo, no processo educativo. O termo colaboração indica o reconhecimento por parte do Estado do importante papel que cabe à sociedade, em especial à civil organizada, na formação dos seus cidadãos. Essa incumbência pode ser realizada por associações comunitárias, entidades religiosas e organizações não-governamentais que em conjunto com o Estado desenvolvem a tarefa em comum de educar as gerações. (AZEVEDO, 2001; FRIGOTTO, FÁVERO, HORTA, 1992).

Com relação à gestão escolar, a Constituição de 1988 trouxe uma significativa contribuição no artigo 206, inciso VI, ao “definir a gestão democrática como um dos princípios que deve nortear o ensino público” (GRACINDO, 2009, p. 135). Esse princípio será, posteriormente, ratificado pela nova LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi apresentado à Câmara dos Deputados, pelo então deputado Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, um projeto de lei fixando as diretrizes e bases da educação nacional, cujo texto era, integralmente, o apresentado por Demerval Saviani, em 1987, intitulado: “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa” e que contou com amplo envolvimento da sociedade. Todavia, conforme anota o próprio Saviani (1997, p. 238) sobre o texto final da LDB n. 9.394/96, depois de cerca de oito anos de tramitação e sob embates e disputas, “embora [a lei aprovada] não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, em si, não impede que isso venha a ocorrer.”

A citação de Saviani (1997), impõe uma reflexão sobre a construção do princípio da gestão democrática. A LDB prevê, no seu artigo 3º, inciso VIII, “a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” Apesar de esses dispositivos

estarem tanto na Constituição quanto na LDB, o que se tem observado na prática é uma dificuldade para torná-lo realidade.

Nesse contexto, Brandão (2018, p. 04) afirma haver

[...] um paradoxo entre o que os termos da lei, no que diz sobre gestão democrática e o que é praticado como tal, e mais, que esse paradoxo encontra fundamento, inclusive legal para sua legitimação nos próprios termos da lei, quando diz, que a gestão será democrática de acordo com as especificidades dos sistemas de ensino, abrindo então espaço para o exercício legal da arbitrariedade disfarçada de princípios democráticos.

Considerando este raciocínio, vale destacar a contribuição de Bittar e Bittar (2012, p. 160) quando assinalam ser um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras “[...] incorporação de princípios democráticos que não chegam a serem postos em prática.” O cotidiano dos sistemas de ensino espalhados pelo país demonstra não ser suficiente a instituição da prerrogativa da gestão democrática, é necessário que o princípio se materialize.

Analisando a trajetória da gestão democrática, penso ser necessário registrar aqui alguns estudos publicados nos primeiros anos subsequentes à aprovação da LDB, quando referendou o princípio da Gestão Democrática para o ensino público. A revista *Em Aberto*, criada em 1981, com periodicidade quadrimestral, que tem como finalidade estimular e promover a discussão de questões atuais e relevantes da educação brasileira, apresentou em seu volume 17, n. 72, de 2000, quinze artigos de pesquisadores acerca do tema, dedicando todo o exemplar a reflexões a respeito das perspectivas da gestão escolar e suas implicações quanto à formação de seus Gestores.

Em sua apresentação, já no primeiro parágrafo, Luck (2000, p. 7) traz uma informação contundente que serviria como pano de fundo para os assuntos tratados nos quinze artigos que compõem a revista:

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à gestão democrática na educação que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas.

No texto, é perceptível a preocupação da autora com relação ao termo gestão democrática, em substituição ao termo administração utilizado durante um bom período da história da educação brasileira. No entanto, o destaque maior é para a referência às condições básicas na busca por uma educação de qualidade com o foco nas escolas, carentes de liderança clara e

competente enfatizando as dificuldades cotidianas na adoção de mecanismos e métodos para a solução dos impasses.

Destaco palavras comuns encontradas nos quinze artigos desse exemplar da Revista, como: gestão democrática; gestão democrática participativa; relação entre política pública e a gestão do cotidiano escolar; preparação dos gestores; planejamento como instrumento de uma gestão democrática; gestão democrática escolar e as expectativas; efeitos e mudanças; e gestão democrática da educação para uma formação humana.

Os temas abordados nos artigos reforçam a minha tese de que a gestão democrática ainda não se concretizou enquanto princípio de participação e trabalho coletivo. Por quê? Porque, ainda no início do ano 2000, quatro anos após a promulgação da LDB n. 9.394/1996, as escolas padeciam de problemas que continuam presentes nos estudos desenvolvidos acerca da temática.

Confirmando a importância da escola como principal espaço para o exercício da gestão democrática, Freitas (2000, p.47) afirma que:

[...] poucos são os líderes escolares que exercem gestão democrático-participativa e autonomia, conforme legislam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. A grande maioria dos que compõem o escalão superior dos sistemas de ensino discursa sobre a autonomia da escola. Na prática, eles resistem e cerceiam a autonomia escolar. (FREITAS. 2000, p. 47)

É interessante perceber que nesses e em outros os estudos acerca da gestão, não há quem seja a favor de uma escola autoritária ou de programas que venham de encontro aos princípios como a autonomia, a liberdade, a participação e o protagonismo dos que fazem a escola. Entretanto, apesar de esse discurso ser corrente e estar bem consolidado no campo teórico, as práticas no ambiente escolar nem sempre correspondem a esse ideal. Assim, o país segue convivendo com uma gestão escolar democrática que não conseguiu ultrapassar o espírito da lei.

Penso, então, que é na consideração desse contexto que deva ser situada a questão da relação entre a prática de uma gestão democrática e a realidade apresentada pelas escolas, especialmente levando-se em conta que a participação não acontece de forma espontânea. Trata-se de um processo de construção coletiva havendo a necessidade de se estabelecer mecanismos institucionais de participação não se contentando apenas com o que está prescrito legalmente nos textos oficiais. (PARO, 2000). Até porque “uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas” (PARO, 2000, p. 48)

As informações do autor são fruto de uma pesquisa em escolas na cidade de São Paulo, onde foi possível constatar o autoritarismo presente no âmbito das instituições. Certamente, essa

realidade não se encontra apenas do estado de São Paulo. Em todas as regiões do país pode se observar a presença de elementos que têm contribuído para a não efetivação de uma gestão escolar que possa ser reconhecidamente democrática, seja pelo autoritarismo, pela falta de diálogo ou mesmo por determinados vícios que as escolas importam do seio da sociedade. Estudos como os de Gomes (2013), Gracindo (2009 e Sander (2009) confirmam aspectos similares aos de São Paulo em outras regiões do país.

É importante ressaltar que, além da Constituição de 1988 e da LDB 9.394/96, a prerrogativa da gestão democrática está contemplada também nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação (PNEs). Conforme indica a história, o processo de elaboração dos planos foi sendo aperfeiçoado, de modo que, a partir da atual LDB, também sua construção passou a contar com a participação dos educadores e sociedade civil.

A primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país é apontada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) como sendo o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Valendo-se das palavras de Azanha (1998), os autores declaram que esse documento pode ser considerado “a mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional” (p.176).

Parte do conteúdo do *Manifesto* foi absorvido no texto da Constituição Federal de 1934, que definiu como principal função do Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1931, “[...] a elaboração do Plano Nacional de Educação” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.177).

Apesar da importância da discussão e da legitimidade constitucional, foi somente em 1961, com a aprovação da primeira LDB, que foi dado início à elaboração de um plano nacional. Aprovado pelo CNE, em 1962, o plano era composto de metas educacionais e normas reguladoras da aplicação de recursos dos fundos nacionais com duração prevista para oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão tendo sido introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, passou por uma nova revisão denominada *Plano Complementar de Educação*, por meio da qual foram introduzidas alterações na distribuição dos recursos federais (ALMEIDA, 2007). A história mostra que o plano não saiu do papel. A literatura sobre o tema aponta o seu fracasso por não constituir uma lei, com indicação de objetivos e metas (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012; MOURA, 2013).

Foi com a Constituição de 1988 que, finalmente, a ideia de um plano nacional de educação iria se concretizar. Em sintonia com a Constituição, a LDB nº 9.394/96 aponta, em seu artigo 87, a determinação de que a União encaminhe “ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (BRASIL, 1996). Foram

retomados, então, os dispositivos constitucionais e legais que definiriam a natureza do que teria sido o primeiro plano.

Em se tratando do PNE, Saviani (2007, p.4) afirma que

[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político, (SAVIANI, 2007, p.4.)

Ao considerar seu caráter global, o autor atribui ao PNE uma função que extrapola a letra da Lei e desafia os governos a irem além dos discursos.

De 1988 para cá, o país contou com dois PNEs. O primeiro, aprovado em 2001, com vigência entre 2001 e 2010 (Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001); o segundo, vigente desde julho de 2014 (Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014), cujo processo de aprovação foi antecedido de ampla mobilização da sociedade civil, na forma de duas Conferências Nacionais de Educação (Conaes), uma em 2010 e outra em 2014. As realizações das Conaes foram fundamentais para garantir o caráter democrático do processo de elaboração e aprovação do atual PNE, o mais democrático da educação brasileira.

Por conta dos objetivos deste estudo, importa destacar a concepção de gestão assumido em cada uma das Conaes. Na de 2010, a gestão foi tomada não como um fim em si mesma, mas como um importante instrumento no combate ao autoritarismo, ao individualismo e às desigualdades socioeconômicas. Defendeu uma gestão da educação a serviço da qualidade, com ampla participação dos envolvidos tanto na implantação, como também na definição das políticas públicas e na organização e gestão das instituições de ensino, de modo a ampliar os conceitos e práticas que as direcionam (CONAE, 2010).

Por sua vez, a Conae de 2014 reafirmou a necessidade de promover a ruptura com práticas autoritárias e centralizadoras presentes na sociedade brasileira, em especial no campo da educação. Foi incisiva na defesa da garantia dos meios e das condições favoráveis à construção coletiva dos processos de gestão e de uma concepção de participação entendida não apenas como mecanismo formal/legal (CONAE, 2014). Vale ressaltar que, quando da realização da Conae

2014, o PNE já havia sido aprovado, depois de longo e conturbado processo de negociações na arena legislativa.

No atual PNE (2014-2024), a questão da gestão democrática está contemplada em sua meta 19, que fixa o prazo de dois anos para sua efetivação no âmbito das escolas públicas, prevendo, para tanto, recursos e apoio técnico da União. A meta é reforçada por oito estratégias que tem em vista possibilitar o alcance da meta.

As estratégias estabelecem como requisito para a implantação da gestão democrática: aprovação de legislação específica que considere critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, na nomeação dos diretores de escola; ampliação de programa de apoio e formação aos conselheiros e representantes dos diferentes conselhos que compõem os sistemas de ensino; incentivo à criação de fóruns permanentes de educação, de modo a que eles possam coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital e acompanhar a execução do PNE e dos planos de estaduais e municipais de educação; constituição e fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, em articulação orgânica com os conselhos escolares; constituição e fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional; participação da comunidade escolar na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, e participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; favorecimento de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; e, por fim, desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, com aplicação de prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos (BRASIL, 2014).

Os apontamentos efetuados nesta seção permitem verificar que as teorizações sobre as questões que envolvem a gestão escolar tiveram início na segunda metade da década de 1930, sob os auspícios das teorias da administração das quais herdou-se alguns pressupostos fundamentais que balizaram o pensamento dos estudiosos da área. Um dos primeiros estudiosos do tema, no país, foi Antônio Carneiro Leão, cujas preocupações centrais estavam nas funções, nos deveres e nas hierarquias que vigoravam na administração do sistema escolar. Também, com as contradições entre as funções administrativas e pedagógicas do diretor escolar.

Outro importante teórico sobre o tema foi o professor José Querino Ribeiro, que reconhecia a administração escolar como aquela capaz de organizar e coordenar os trabalhos escolares a partir de informações coletadas na própria fonte dos problemas educacionais. Para o autor, a administração escolar “[...] é o complexo de processos, cientificamente determinados que,

atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (RIBEIRO, 1952, p. 153). Na mesma direção, Lourenço Filho (1963) entendia que a administração da escola tinha por função congregar pessoas, atribuir-lhes tarefas e supervisionar suas atividades a fim de atender aos propósitos gerais.

Por sua vez, Anísio Teixeira (1960) defendia a necessidade de profissionalização da educação, dada a falta de critério para escolha dos administradores educacionais e de preparo destes para o exercício da função. Para o autor, a função do administrador escolar deveria ser, antes de tudo, pedagógica, centrada na figura do professor e, por conseguinte, na do aluno, e no processo educativo. Reforçava, assim, que a administração escolar deveria ser, antes de tudo, uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola não podendo ter uma razão alheia ao trabalho docente e à função educativa da instituição.

Benno Sander, que presidiu durante várias gestões a principal instituição que congrega os profissionais da área no Brasil, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), reconhecia duas grandes correntes de pensamento no campo da administração da educação: a administração do consenso e a administração do conflito. A primeira, do consenso, teria suas bases fincadas nas teorias funcionalistas apresentando uma visão conservadora da sociedade e da educação, voltada para a manutenção do *status quo*. A do conflito, teria suas bases fincadas no marxismo, no existencialismo ou no idealismo e defendia uma mudança estrutural na sociedade. Defendia a participação como referência no encaminhamento da tomada de decisões educacionais (SANDER, 2007).

Percebe-se que há uma consonância dos autores no que diz respeito à relevância da administração escolar ora tratando-a como algo interno ao funcionamento das instituições, ora atrelando sua execução à participação da sociedade civil, o que tem sido confirmado pelos estudos que tratam da sua execução no âmbito das escolas, nos vários sistemas de ensino, seja estadual ou municipal.

Admitindo-se que a expressão gestão remete ao modelo de administração das empresas, em alguns países, como Portugal, por exemplo, prevalece a denominação de administrador escolar para a função dos que fazem a gestão da escola. No Brasil, a expressão gestão escolar, conforme designação da Constituição Federal, tem o intuito de contrapor-se ao modelo tecnicista que vigorou na educação durante quase um século. A gestão democrática é a que permite, conforme advogam a CF e a atual LDB, atribuir à escola competência e autonomia para a construção do seu projeto pedagógico. Sob este fundamento, o enfoque da administração, no sentido fiscalizador e burocrático, cede lugar ao conceito de gestão democrática. Segundo Lück

(1997), essa mudança não foi apenas de expressões, mas de concepção, no sentido de ressignificar a prática. Apesar de concordar com a autora, é necessário destacar que existem diversos estudos que ainda utilizam os termos como sinônimos. Outros apenas enfatizam que o termo gestão na prática proporciona à escola uma face inovadora e colaborativa, enquanto o termo administração sempre denota autoritarismo e burocracia.

Os antecedentes históricos comprovam que, ao instituir o princípio da gestão democrática no ensino público, os Constituintes estavam respondendo a um anseio presente há algum tempo no seio da comunidade educacional. No XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, promovido pela ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, no período de 03 a 07 de novembro de 1986, portanto, dois anos antes da promulgação da nova Carta, o pesquisador Vitor Henrique Paro, um dos proeminentes estudiosos da área, em uma apresentação intitulada *A gestão democrática da Educação: reflexões com vistas à Constituinte* desafiou a implantação desse princípio no ensino público fazendo uma analogia entre o princípio da gestão democrática e a utopia, assim se expressando:

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas que ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 1987, p.51)

A história nos mostra que a presença do princípio na Constituição foi uma conquista de segmentos da área educacional que, ao vivenciarem um período de ditadura militar, almejavam que a escola, principal local de construção do conhecimento e de fortalecimento da cidadania, pudesse contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

A revisita ao contexto histórico demonstra que o caminho para se chegar à gestão democrática, enquanto princípio legalmente instituído, não foi fácil. Foram muitos conflitos e obstáculos rompendo conceitos e preconceitos na busca por um modelo que possibilitasse participação efetiva de todos os responsáveis pela educação pública. Na academia, muitos pesquisadores têm se debruçado ao tema por meio de teses, dissertações ou artigos, procurando compreender a realidade das escolas e seus desafios na construção de uma gestão democrática. Os pontos abordados exploram um debate que está longe de chegar ao fim. Estudos que ilustram a progressiva saída da utopia para uma realidade concreta, enquanto modelo de organização escolar.

Tendo em vista a produção de evidências que atestem a pertinência de uma gestão democrática na educação, na próxima seção irei tratar de alguns condicionantes da gestão democrática na escola pública de educação básica.

3. CONDICIONANTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Foi assim que a escola me ajudou: forçando-me a pensar ao contrário dos meus próprios pensamentos.

(Rubem Alves)

Consoante demonstrado na primeira seção, o fato de a CF de 1988 e a atual LDB terem estabelecido a gestão democrática enquanto um dos princípios que regem a educação nacional, não se mostrou suficiente para mudar a forma de condução das políticas educacionais no Brasil. Fatores diversos corroboraram a manutenção de decisões pensadas pelo alto, contribuindo para a constituição de um cenário de centralização do Estado no tocante às decisões educacionais. Esses fatores atuam como condicionantes¹³ da gestão democrática da escola pública de educação básica.

Nesta investigação, defendo que um dos condicionantes da gestão democrática da escola pública diz respeito às reformas gerenciais, implementadas no Brasil nas últimas décadas, influenciadas pelo modelo neoliberal de administração pública. Um segundo condicionante refere-se à influência de organismos multilaterais, que atuam buscando construir um discurso hegemônico sobre as reformas educacionais.

Acerca do primeiro condicionante, merecem atenção dois aspectos inter-relacionados: certas políticas alinhadas a um quase-mercado educacional¹⁴; e a implantação de reformas educacionais gerenciais. Acerca do primeiro aspecto, Schneider e Nardi (2015) evidenciam que, desde a reforma administrativa do Estado brasileiro, na década de 1990, os processos de gestão e regulação da educação têm sido orientados por princípios da ideologia neoliberal, indutores de políticas de um quase-mercado educacional. Por estarem alinhadas com interesses de mercado, essas políticas impõem desafios importantes à gestão democrática, uma vez que sua pilastra estruturante é a economia de mercado onde impera a máxima eficiência com o menor custo possível.

¹³ O termo condicionantes é tomado emprestado de Paro (2008), que alude sobre determinantes que se encontram dentro e fora da escola constituindo-se como obstáculos à participação da comunidade na gestão da escola pública.

¹⁴ Segundo Schneider e Nardi (2015, p. 63), a expressão quase-mercado significa que as políticas educacionais encetadas a partir da década de 1990 têm provocado cada vez mais “[...] a diminuição das fronteiras entre os setores público e privado.”

O outro aspecto corresponde ao interesse de as políticas de quase-mercado reorientarem as funções do Estado, com vistas a uma maior eficácia da sua ação reguladora considerando que o modelo de administração, em vigor até então, fora considerado pesado e pouco eficiente, sobretudo na área social. A estratégia de modernização da gestão consistiu na introdução gradual de um modelo de administração pública gerencial que, além de transformar a educação em um serviço lucrativo, também difundiu a necessidade de articulação entre educação, desenvolvimento e gestão democrática.

No tocante ao segundo condicionante, este refere-se à formação do discurso da política educacional, que, de acordo com Ball e Bowe (1992) sofre influência de redes globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, especialmente de agências multilaterais que oferecem patrocínio para a implantação de certas políticas nacionais. Estas agências são consideradas necessárias para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural (CORAGGIO, 1996) e atuam, portanto, na construção de uma hegemonia discursiva em torno das reformas educacionais.

O Banco Mundial (BM) tem sido um dos organismos multilaterais recorrentes no patrocínio de políticas educacionais no Brasil. Além dele, também a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) exercem forte influência na elaboração e implantação de políticas educacionais, no país, especialmente na educação básica. Consoante destacam Souza (2001), Lima, Aranda e Lima (2012), Gonçalves (1994), entre outros, o discurso destes organismos segue na direção de evidenciar a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico. O BM concede empréstimos aos países membros e produz documentos que expressam o ponto de vistas dos organismos multilaterais sobre a necessidade de mudanças educacionais. Por meio das publicações direcionadas particularmente aos países em desenvolvimento, faz recomendações para a implementação de políticas públicas.

Tendo em conta os dois condicionantes destacados, esta seção tem por objetivo problematizar fatores limitadores da gestão democrática em escolas públicas de educação básica, no Brasil, evidenciando a atuação do Banco Mundial enquanto produtor e disseminador de um discurso hegemônico em torno das mudanças educacionais. Para dar conta deste objetivo, dois procedimentos metodológicos foram adotados. O primeiro, diz respeito a uma revisão de literatura que teve a gestão democrática como palavra-chave.

Conforme destacado na introdução, os trabalhos (teses e dissertações) que compuserem o *corpus* de análise desta etapa foram selecionados com base em um critério espaço-temporal. Ou seja, levou em conta estudos realizados em diferentes anos e que focalizam regiões distintas

do país. Assim, foram tomados como referenciais cinco trabalhos que tinham como base empírica um ou mais municípios situados em uma das cinco regiões geográficas do país (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste), desenvolvidos entre os anos de 1999 a 2018.

Um segundo procedimento consiste na realização de um estudo documental com o interesse de demonstrar repercussões da influência de organismos multilaterais na definição da política educacional. Trata-se, conforme informei na introdução, do documento *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado em 1995 pelo Banco Mundial. O documento sintetiza algumas conclusões de publicações efetuadas ao longo dos últimos anos, pelo Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco, e também dados de um informe produzido em 1993 pela Unesco, no qual são delineadas opções políticas que podem ser adotadas por países de médio ou baixo desempenho educacional. Por meio do estudo deste documento, pretendo evidenciar a existência de um discurso, orquestrado ainda nos anos de 1990, pelo Banco e outros organismos multilaterais, com o intento de produzir consensos sobre o conteúdo da reforma educacional que iria ocorrer, em países periféricos como o Brasil, ao longo dos anos de 1990, com repercussões importantes no modo de se conceber a gestão da escola pública de educação básica.

Conforme destacado na introdução, o documento *Prioridades y estrategias para la educación* foi produzido, inicialmente, em língua inglesa tendo sido traduzido, no ano seguinte, para o espanhol. É, pois, a versão em espanhol que utilizo como referência nesta parte da investigação. Para facilitar a compreensão do leitor, efetuo tradução para o português das passagens citadas textualmente nesta investigação.

Em se tratando dos dois condicionantes eleitos no trabalho investigativo, primeiramente apresento os achados da revisão de literatura e, por fim, os resultados obtidos com o estudo do documento do Banco Mundial.

3.1 CONSTRUCTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LITERATURA

Conforme explicitado, o princípio da gestão democrática, presente na CF de 1988, foi regulamentado pela LDB nº 9.394/96 no artigo 14 que determina como um dos principais mecanismos para sua construção a participação “[...] dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e, também, “[...] das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). E, no artigo 15, a LDB estabelece a garantia de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares públicas de educação básica.

Cabe lembrar, contudo, que a regulamentação da gestão democrática se deu em um momento histórico a partir do qual a sociedade civil redescobria o país enquanto uma democracia participativa. Assim, a indicação desses mecanismos na LDB atual não foi, e ainda não é, suficiente para que os sistemas municipais de ensino e as escolas públicas de educação básica os implementem no cotidiano das escolas posto que, especialmente a autonomia e a participação, pressupostos fundamentais para a efetivação da gestão democrática, não podem ser simplesmente decretados. Trata-se, pois, de uma construção coletiva, que precisa romper com a cultura instituída historicamente na escola.

Ao destacar a conquista de segmentos da área educacional na implantação do princípio da gestão democrática na CF, é importante citar a Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), que aconteceu em Goiânia – GO, no período de 02 a 05 de dezembro de 1986 sob a temática *Educação e Constituinte*¹⁵.

No referido documento, foram propostos vinte e dois princípios norteadores para a nova Constituição. Destaco aqui o décimo nono e o vigésimo por tratarem das formas democráticas de participação e controle social na educação pública.

19. O estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino (CARTA DE GOIANIA, 1986).

Estes princípios apontam para uma das principais características da gestão democrática, a abertura para a participação dos profissionais da educação nas decisões que afetam o setor. A LDB 9.394/96 estabelece nos artigos 13 e 14 a forma como se dá esse envolvimento ao definir que esses profissionais devem participar da elaboração do Projeto Pedagógico da escola. No entanto, segundo a Lei, não são apenas os profissionais da educação responsáveis por esse engajamento. O inciso II do artigo 15 define a “participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Especialmente porque “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola” (LIBÂNEO, 2008, p. 102). Ao

¹⁵ Poucos meses antes da abertura do processo da Constituinte, um grupo de educadores se reuniu em com o objetivo de se manifestar a respeito da nova Constituição. Após estabelecerem vinte e dois princípios constitucionais, os participantes se comprometeram a lutar por sua efetivação exigindo compromissos por parte dos candidatos às Constituintes Federal e estadual, cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da educação.

dar ênfase à participação, o autor não cita apenas os profissionais da educação, mas se refere ao envolvimento de todos em um processo que é coletivo e cujos resultados dependem da contribuição de cada um.

A esse respeito, outros pesquisadores fazem relação entre o fim do regime militar e o anseio da população por uma gestão democrática na escola, a exemplo de Oliveira (2021, p. 99) ao afirmar que

O declínio do regime militar brasileiro foi marcado por diversas iniciativas de luta pelo aumento da participação popular nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade, o que serviu para potencializar os movimentos em prol da democratização dos processos de organização e gestão das instituições de ensino, manifestando-se dentro do ambiente escolar aquilo que era o anseio social no país naquele momento. A redemocratização simboliza, dessa forma, um período significativo para a implementação da gestão democrática na educação brasileira, principalmente quando se traz para o debate o documento símbolo desse momento histórico que é a Constituição da República de 1988, concretizada como o primeiro marco legal dessa concepção de gestão e como princípio do ensino brasileiro.

Apresentadas no corpo da Lei, parece simples a execução das prerrogativas legais, no entanto, estudos desenvolvidos sobre o tema apontam inúmeras dificuldades para que as orientações teóricas se transformem em resultados práticos. Primeiramente, vale destacar que tanto a Constituição como a LDB sinalizam o caminho, mas a definição das normas da gestão democrática fica por conta dos sistemas de ensino. Prerrogativas complementares surgem em decorrência das necessidades de adequação da legislação às realidades e necessidades dos diversos sistemas de ensino.

A respeito dos desafios na construção de uma gestão democrática, pelas escolas e sistemas de ensino, Caldas (2009) desenvolveu um estudo, pela Universidade Federal do Amazonas, sobre escolas públicas da zona leste de Manaus-AM (Região Norte), com o objetivo de analisar a participação da comunidade local na gestão das escolas públicas de ensino fundamental de um dos bairros da região.

A autora constatou que o problema da autonomia das unidades escolares do bairro não está vinculado exclusivamente à sua prática, pelas escolas, mas aos obstáculos que a própria legislação impõe. Isso porque as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras que afetam as escolas do bairro estão subordinadas à Secretaria Municipal de Educação. As ações dos gestores constituem medidas conservadoras, com poucas inovações. Os diretores, coordenadores e professores, demonstraram entusiasmo pela gestão democrática, contando com significativa participação da comunidade escolar nas atividades culturais organizadas pela escola, porém no

que diz respeito à participação da comunidade em processos de tomada de decisões, constatou-se poucos avanços.

Na mesma direção, Andrade (2005), que defendeu sua dissertação pela Universidade Federal de Pernambuco (Região Nordeste), desenvolveu um estudo em escolas do município de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, com o propósito investigar em que medida a gestão democrática, entendida como espaço plural de poder e negociação de conflitos, vem, de fato, se construindo na prática da escola pública cearense. A partir dos levantamentos realizados, a autora constatou a marca do centralismo nas decisões. Destaca, a partir dessa constatação, que

[...] enquanto espaço plural de negociação de acordos/conflitos, ainda não amadureceu na prática social das referidas escolas. O fortalecimento dela, através de um espaço de vivência democrática, com a descentralização de poderes, está apenas no plano das intenções proclamadas. Os mecanismos democráticos constituídos para essa vivência, tais como o Conselho Escolar e as eleições de diretores, vêm assumindo um fim em si mesmo, sem visibilidade quanto à função política, que é voltada para um projeto coletivo de escola (ANDRADE, 2005, p. 179).

Na esteira desta percepção, o estudo de Mesenburg (2019), desenvolvido pela Universidade Federal de Pelotas (Região Sul), com o objetivo de analisar como o trabalho da equipe gestora pode interferir na qualidade das escolas, evidenciou dificuldades encontradas pela comunidade escolar para a construção da gestão democrática em escolas da rede municipal de ensino. Dentre as dificuldades identificadas está a construção de espaços de autonomia, no sentido de organizar um fazer que fosse próprio da Instituição.

As razões que justificariam esta dificuldade, segundo a autora, amparam-se na massificação de orientações vindas da Secretaria Municipal de Educação. Outra dificuldade, apontada em levantamento junto aos docentes entrevistados, foi a busca incessante por resultados que, segundo apontaram os sujeitos da entrevista, dificulta a concentração de esforços no processo. Por fim, a autora identificou como dificuldade o fato de a comunidade escolar envolver-se com a instituição em que seu filho atua apenas em atividades de encerramento de projetos ou em reuniões de repasse de informações. Com base nesses achados, Mesenburg (2019, p.127) concluiu que “parece haver um movimento de fechamento de portões para as questões de cunho decisório, fazendo com que as escolas centralizem essas decisões.”

Também Servilha (2008), que desenvolveu um estudo pela Universidade Estadual Paulista (Região Sudeste), procurou demonstrar que a falta de autonomia, por parte das escolas, implica nas condições de construção da gestão democrática. Seu estudo teve por objetivo

investigar sobre a autonomia de unidades escolares em unidades de ensino do município de Marília-SP, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Os resultados da investigação desenvolvida pela autora evidenciam a falta de informações sobre a construção da gestão democrática. Conforme destaca, as limitações na construção de mecanismos de gestão democrática estão associadas a um conjunto de fatores. Dentre eles, destaca: a formação do magistério da rede pública de ensino; questões salariais e de condição de trabalho nas instituições de ensino; falta de interesse de pais, alunos, professores e demais funcionários; excesso de burocracia; e, ainda, poder decisório centralizado nas mãos do diretor.

Para a autora, o modelo de gestão escolar continua centralizador, mesmo quando seus decretos, pareceres, leis determinam o contrário, ele é sempre regulamentado e ordenado de cima para baixo e com foco no ideário neoliberal. Alerta para o fato de “[...] vivermos em uma sociedade onde a prática da democracia, no seu cotidiano, deixa a desejar, o que contribui para a dificuldade de a escola estabelecer no seu interior a vivência da prática democrática”. (SERVILHA, 2008, p. 127). Apesar dos resultados a que chegou, a autora defende que, mediante um permanente esforço coletivo na tomada de decisões, o princípio da gestão democrática pode tornar-se uma realidade.

Por fim, Moreira (2017), que defendeu sua dissertação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Região Centro Oeste), investigou dificuldades da gestão participativa em uma escola da zona da mata mineira. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar a pequena participação dos sujeitos envolvidos nos diversos segmentos escolares na busca por compreender que motivos contribuíam para essa realidade. Na introdução do seu trabalho, a autora chama atenção para o fato de vivermos em uma sociedade caracterizada por uma marca autoritária, fruto dos anos vividos no regime militar que podava a liberdade individual.

Destaca que, às vezes, sem perceber, a escola adota “uma cultura de comandos e obediência às regras” (MOREIRA, 2017, p. 17).

A esse respeito, a autora destaca, ainda, que,

é importante a ação da equipe gestora, que deve trabalhar de forma alinhada com seu grupo, incentivando e promovendo a formação profissional continuada, possibilitando a participação dos alunos para que de forma ativa e coletiva compartilhem as decisões com a gestão escolar, como também envolvendo as famílias no cotidiano da escola, fazendo com que a comunidade seja coparticipante das decisões e ações propostas para a implementação de uma gestão democrática e participativa (MOREIRA, 2017, p. 19).

Ao analisar o modelo de gestão adotado pela escola analisada, a autora constatou a ausência ou inexpressiva participação dos membros da comunidade nas ações escolares. Questionados pela pesquisadora, esses sujeitos entendem que a equipe gestora detém a direção

da escola como algo para o qual ela foi nomeada para definir os rumos da unidade escolar de maneira unilateral. Nesse contexto, afirmam que a participação deles na maioria das vezes torna-se irrelevante, uma vez que as decisões são tomadas pela direção e apenas repassadas as informações aos membros da comunidade. Nesse sentido, o pesquisador português, Afonso (2003, p. 53), ao tratar da gestão democrática na escola pública reforça a difícil “tarefa de mobilizar as vontades colectivas visando construir formas de avaliação da escola que sejam, elas mesmas democráticas e participativas”

São situações como essas que confirmam a necessidade de participação ativa da comunidade escolar para que aconteça, de fato o envolvimento, pois, segundo Paro (2002), é pertinente observar em que condições a participação acontece para que possa, de fato, ser considerada uma realidade.

Nas conclusões apontadas pela autora, é possível identificar que a preocupação da escola é realmente a concretização de uma gestão participativa quando afirma que

É relevante trazer para esta análise que a forma como a equipe gestora mobiliza e organiza o espaço escolar muito influencia na participação. Desenvolver uma gestão democrática e participativa demanda a implementação de responsabilidades compartilhadas, de delegação de atividades e coordenação, além do monitoramento do trabalho. Na busca de construção e afirmação de espaços de participação colegiada, o gestor deve encontrar meios de estabelecer com os sujeitos escolares uma relação de respeito e compromisso, gerenciando ações e propondo alternativas de construção conjunta (MOREIRA, 2017, p. 118).

Na esteira dos trabalhos selecionados, cabe destacar dois estudos desenvolvidos no âmbito da Rede Mapa ¹⁶, a partir de uma análise das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino na implantação do princípio da gestão democrática por municípios brasileiros. Os trabalhos destacados versam sobre os planos municipais de educação de dois estados brasileiros, um deles o Rio Grande do Sul (Região Sul) e, o outro, o estado de Tocantins (Região Norte).

Esquinsani e Lauer (2019), coordenadoras do levantamento de dados e informações em quatrocentos e noventa e sete municípios do estado do Rio Grande do Sul, identificaram que cento e cinquenta municípios do estado rio-grandense não fazem menção à gestão democrática na lei que criou o Plano Municipal de Educação; oitenta indicam nos seus planos a necessidade de criação ou regulamentação de lei municipal sobre gestão democrática, nos respectivos sistemas de ensino; e vinte e sete apontam em seus planos somente o provimento democrático

¹⁶ Para maiores informações sobre esta rede de pesquisa, verificar nota de rodapé n. 5

(eleição direta) para o cargo de diretor(a) em escola pública. Chama atenção que 16% dos municípios do estado indicaram a necessidade de implantação e ou regulamentação da gestão democrática, nos respectivos sistemas de ensino.

A pouca expressividade de municípios do estado do Rio Grande do Sul que haviam implementado a gestão democrática, em seus sistemas de ensino, até 2014, quando então foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2014-2024), remonta a questões históricas, políticas e culturais de institucionalização da escola pública, conforme procurei demonstrar na Seção 1.

A esse respeito, Krawczyk (1999, p.145) evidencia que “[...] as atribuições da gestão escolar estão divididas entre governo e escola.” Conforme acentua, o modelo de gestão implantado nos anos 1990, com a Reforma na estrutura do Estado, pretendeu uma articulação do sistema educativo por meio do aumento do controle do Estado acarretando na implantação de “[...] políticas de fragmentação do sistema educativo, pelo deslocamento das responsabilidades entre os diferentes órgãos do sistema, a individualização institucional e o abandono da instituição escolar a seu próprio destino” (p.145.). Instituir mecanismos de gestão escolar que suplantem modelos de gestão democrática centrados unicamente nas escolas requer, pois, “a consolidação de um sistema educativo articulado entre as proposições da política educativa e sua concretização na atividade escolar” (p.145).

Trata-se, pois, de um desafio gigante especialmente considerando que, até o momento, o Brasil não conta com um sistema educacional articulado, organizado e sistemático em todas as suas dimensões. Conforme defende Saviani (2008, p. 03), um sistema educacional constituído a partir da ideia de sistema, implica organização de “[...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinadas finalidades” [e] que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. ” Logo, pensar a educação na ótica de um sistema requer, ao mesmo tempo, “[...] organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)” (p.03).

Na esteira dos estudos da Rede Mapa, a investigação realizada por Sousa, Silva e Lopes (2019) procurou focalizar especificidades da gestão democrática, que suplantassem os Planos Municipais de Educação, em municípios do estado de Tocantins (Região Norte). A investigação destas autoras apontou na direção de certa inconsistência e/ou insuficiência quanto ao conhecimento do significado da gestão democrática: resistências em relação à participação social e limitações acerca do significado da ação, restringindo, por vezes, à seleção de diretores escolares” (p. 328). Estes resultados sinalizam para a necessidade de um constante debate acerca da gestão democrática, enquanto princípio constitucional.

Não se pode descurar do fato de que, na esteira do movimento globalizatório, conceitos como os de participação, descentralização, autonomia e democracia foram ressignificados na direção de uma política de modernização e racionalização da educação brasileira. Com o pretexto de implantação da gestão democrática, o projeto edificado plantou as bases para uma gestão gerencial na administração dos serviços públicos, incluindo a educação. O modelo erigido ganhou concretude com a Reforma do Estado, operada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), entre 1995 e 1998, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso e sob a batuta do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira.

No intuito de restituir o significado político que está na base destes conceitos, Barroso (1996) enfatiza que a autonomia contribui para a maturidade dos sujeitos de modo que esses tenham responsabilidade pelo social e pelas ações praticadas no cotidiano da escola. Significa dizer que, tomando a autonomia como um princípio fundamental na gestão democrática, as decisões tomadas pelo coletivo têm o diálogo como pressuposto, ainda que não se descure das determinações exógenas, oriundas dos órgãos educacionais superiores. Pensar a gestão democrática tomando o conceito de autonomia proposto pelo autor requer que cada membro da comunidade escolar se sinta parte do todo, compreendendo as ações não como regras a serem seguidas, mas como decisões coletivamente tomadas e cuja execução deve ser compromisso de todos.

A conquista da autonomia passa, portanto, pela participação da comunidade escolar em processos de tomada de decisão. A esse respeito, corroboro o posicionamento de Paro (1997, p.16) ao afirmar ser “[...] a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante.” Os espaços de participação devem ser proporcionados pelos responsáveis pelas relações dentro da escola e não externamente a ela. Por isso, uma escola realmente democrática não pode apenas abrir espaço para a comunidade como se a participação acontecesse de forma natural e espontânea. Ou seja, não basta “[...] ter presente a necessidade de participação da comunidade na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade” (PARO, 2002, p.40).

As condições a que se refere o autor passam a existir a partir do momento em que as escolas definem seus mecanismos de participação. Os mais comuns são: aprimoramento da escolha dos dirigentes escolares; criação e o fortalecimento de órgãos colegiados (conselhos escolares e conselhos de classe); fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e da consolidação de grêmios estudantis; construção coletiva do Projeto Político Pedagógico; e, ainda, redefinição das tarefas e funções da Associação de Pais e Mestres na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições. Contudo, não

se resumem a eles. Cada escola, no exercício de sua autonomia, pode criar ou introduzir aqueles mecanismos que melhor respondam aos propósitos e objetivos institucionais.

Como é possível constatar, a literatura sobre o tema é contundente ao evidenciar que as dificuldades de construção de uma gestão democrática na escola pública de educação básica estão implicadas em um conjunto de condicionantes internos e externos, que incluem crenças pessoais e coletivas, aspectos da cultura da escola e de secretarias municipais de educação, bem como a atuação de órgãos oficiais frente às políticas implantadas. Romper com práticas clientelistas e autoritárias de gestão é uma construção coletiva, que não pode prescindir de espaços e mecanismos de autonomia e participação, expressões estas que, conforme procurei evidenciar, foram colonizadas por correntes neoliberais colocando-as a serviço de práticas gerenciais de gestão. E é pensando nessas práticas clientelistas, nos espaços e mecanismos de autonomia e participação, que proponho neste estudo o estudo de campo, a fim de melhor compreender a realidade de dois municípios piauienses e, a partir dos resultados, poder contribuir com outras realidades.

3.2 INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NO DISCURSO DA REFORMA EDUCACIONAL

Não é possível debater sobre os condicionantes da gestão democrática sem abordar a influência de organismos multilaterais, sobretudo a do Banco Mundial, na construção do discurso da reforma educacional que tem contribuído para a recontextualização do vocabulário que, na perspectiva histórico-crítica, contribuiria para a compreensão das finalidades da gestão democrática na escola pública de educação básica. A recontextualização do vocabulário da reforma tem suas raízes na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a partir da qual o BM passou a atuar, de forma mais enfática, na orientação de políticas educacionais em vários países, dentre eles o Brasil, obedecendo a um dos objetivos da Conferência, qual seja, de revitalização do compromisso mundial de educação para todos os cidadãos do planeta.

Consoante destaca Frigotto (2002) a esse respeito, o discurso do Banco sempre esteve alinhado com questões como a equidade e a redução da pobreza, que seriam atingidas por meio de uma educação de qualidade. Contudo, a qualidade aludida pelo BM destoa dos pressupostos de uma qualidade que contribua para uma gestão democrática, pautada na autonomia de todos e na participação coletiva. Segundo a visão do Banco, com uma melhor escolaridade os pobres

teriam a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e isso representaria uma educação de qualidade. E é esse discurso que é difundido a partir da Conferência de Jomtien.

As recomendações do Banco, produzidas a partir Conferência, estão alinhadas com propósitos de uma agenda globalmente estruturada para a educação, constructo teórico elaborado por Dale (2004) para evidenciar a existência de um discurso comum, difundido a partir de uma plêiade de documentos, reuniões e conferências internacionais, com o objetivo de produzir consensos em torno de ideias e práticas educacionais que contribuiriam para o desenvolvimento econômico.

O documento *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado pelo BM em 1995, como um dos resultados da Conferência de Jomtien¹⁷, congrega orientações importantes para as políticas educacionais, especialmente de países da América Latina. Essas orientações apontam a educação como motor para o desenvolvimento econômico, enfatizando que a igualdade na distribuição da educação resultaria na igualdade de distribuição de renda e no aumento da mobilidade social. O aumento dos conhecimentos e o ritmo acelerado nas mudanças tecnológicas representariam, pois, a possibilidade de se obter crescimento econômico sustentado por mudanças mais frequentes de emprego durante a vida das pessoas para o que seria necessário determinar prioridades fundamentais para a educação.

As diretrizes do Banco seguem no sentido de promover reformas educacionais imediatas, especialmente na educação básica, voltadas aos padrões de empregabilidade e ao processo de reestruturação capitalista. Segundo destacado no documento, “[...] *las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando analisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje*”¹⁸ (BANCO MUNDIAL 1996, p. 10). As reformas devem, portanto, atender à crescente demanda econômica por trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir novos conhecimentos de forma rápida e inovadora para o que se faz necessária mudanças na gestão e financiamento da educação.

¹⁷Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). (MENEZES, 2001, p. 1)

¹⁸“As prioridades educacionais devem estabelecer-se tendo em conta os resultados, utilizando análises econômicas, estabelecendo normas e medindo os resultados através da avaliação da aprendizagem.” (BANCO MUNDIAL 1996, p. 10 - Tradução Livre).

Um dos pontos ressaltados no documento recai sobre a necessidade de flexibilização na combinação e gestão de insumos e no controle quanto ao desempenho dos estudantes. Segundo destacado, uma aprendizagem eficaz requer que a combinação de insumos varie, não apenas de um país para outro, mas também de uma para outra escola, segundo as condições locais. Nessa direção, recomenda adequação dos sistemas de ensino às estruturas econômicas tendo em vista “[...] reportar benefícios em términos de crescimento económico y reducción de la pobreza [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.3) para o que indica maior intervenção pública na educação, aumento no financiamento da educação básica e diminuição na educação superior.

A implementação dessas medidas requer mudanças no papel do Estado em seus aspectos essenciais, bem como imputação de responsabilidades aos diretores das escolas e aos docentes, de modo que assumam o compromisso, frente aos pais, alunos e comunidade local, de melhorar a qualidade da educação.

As proposições apontadas no documento seguem na direção de reafirmar a necessidade de construir instituições autônomas e responsáveis ante aos pais e comunidade quanto ao uso dos insumos educacionais, de acordo com as condições locais e da comunidade. Considerando a percepção de que uma maior autonomia da escola não representa, necessariamente, melhor qualidade para as escolas, uma vez que pode criar desigualdades de oportunidades educacionais, o Banco recomenda que a flexibilidade na gestão dos recursos seja acompanhada por uma avaliação nacional, por sistemas de exames nacionais com base em incentivos e pela ampliação da participação dos pais na gestão das escolas, de modo a promover maior eficiência com menor custo.

Como é possível constatar, as estratégias defendidas pelo Banco Mundial para promover as reformas consideradas prioritárias confluem para a implementação de uma gestão gerencial na escola de educação básica. Conforme aludido, este tipo de gestão tem como princípio as leis que fundamentam a Nova Gestão Pública (NGP), cujo ponto central é a flexibilização da gestão pública com base na descentralização da autoridade, a passagem da lógica do planejamento para a lógica da estratégia e a busca da qualidade dos serviços com direcionamento para os anseios dos consumidores (pais e alunos). Soma-se a esses elementos, a definição da competição como “[...] um dos valores fundamentais de um setor público reconstruído (ABRUCIO, 1997, p.33).

Na esteira da NGP, há alguns atributos específicos da gestão gerencial na educação. Se comparados com a gestão democrática, estes atributos traduzem as principais características do modelo, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 01 – Características representativas dos modelos de gestão democrática e gerencial

Gestão Democrática	Gestão gerencial
Compartilhamento, entre gestor e comunidade escolar, de decisões sobre aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.	Responsabilização da equipe escolar pelo desempenho dos discentes, enfatizando a eficácia do sistema de ensino.
Levantamento conjunto de problemas, discussão visando à sua solução, planejamento das ações e avaliação dos resultados alcançados.	Objetivos previamente definidos e cobrança, a <i>posteriori</i> dos resultados, com base nos princípios de eficiência, eficácia e qualidade na prestação dos serviços públicos.
O gestor tem a função de promover espaços para o diálogo crítico e a participação ativa da equipe escolar e da comunidade na tomada de decisões.	O gestor tem função estratégica, de implantar inovações no interior da escola e no processo ensino-aprendizagem, sendo considerado um líder.
Respeito às normas coletivamente construídas e garantia de amplo acesso às informações pelos membros da comunidade escolar.	Atuação da equipe escolar voltada fundamentalmente para a elevação dos resultados dos indicadores educacionais da escola.

Fonte: Lima (2016)

Enquanto o arrimo da gestão educacional democrática está nas condições políticas para uma cidadania emancipadora, a gestão gerencial repousa suas ações na produção de resultados. Sobre esses contrastes escancarados, o discurso proclamado pela corrente neoliberal dá conta de maquiagem essas diferenças levando muitos profissionais da educação a acreditar na eficiência dessas reformas para a melhoria da qualidade educacional. Nesta direção, veem-se crescer em sistemas de ensino estaduais e municipais as parcerias com o setor privado, a introdução de mecanismos de avaliação de desempenho atrelados a resultados, medidos por indicadores de qualidade e produtividade e regulados por ferramentas de *accountability*.

Estes são, pois, condicionantes que tornam ainda mais árdua a tarefa de construção de uma gestão democrática na escola pública de educação básica.

4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS CORRELAÇÕES COM O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer.

(Mahatma Gandhi)

Existem, no campo da política educacional, área na qual se insere esta pesquisa, expressões comuns no que toca aos processos de avaliação: avaliação da aprendizagem; avaliação do rendimento escolar; avaliação de desempenho dos estudantes, avaliação educacional e avaliação institucional e autoavaliação. Tratadas, muitas vezes, como sinônimas, cada uma destas expressões conserva especificidades que as distinguem entre si.

Nesta investigação, meu interesse está voltado à Avaliação Institucional (AI) que, conforme Sá Barreto e Novaes (2016), é o tipo de avaliação destinado a avaliar sistemas educativos, políticas e programas educacionais e, também, instituições de ensino, tais como escolas e universidades. Confundida, por vezes, com a autoavaliação ou a avaliação externa, o foco da avaliação institucional está nos processos e nos resultados das ações. Sua finalidade principal é a coleta sistemática de dados e informações com vistas à produção de um diagnóstico sobre pontos fortes, fragilidades e lacunas no processo educativo. Nesse sentido, a AI implica participação ativa da comunidade interna e externa, uma vez que possibilita um espaço amplo de integração, exigindo a mobilização de todos os segmentos da comunidade escolar.

Em se tratando das modalidades de avaliação escolar e seus propósitos (AFONSO, 2009)¹⁹, é possível afirmar que a avaliação institucional é constituída por dois grandes eixos, donde emergem os conceitos de avaliação formativa e de avaliação somativa.

Para Brandalise (2020, p. 139 – destaques no original), a avaliação formativa e a avaliação somativa podem ser consideradas “[...] o ‘coração’ da avaliação em educação.” Isso porque, conforme enfatiza, a avaliação formativa “[...] privilegia o processo em relação ao produto; o método em relação ao conteúdo; à qualidade e não à quantidade; a participação e não o autoritarismo”. Por sua vez, a avaliação somativa normalmente é “[...] realizada ao término de

¹⁹ O autor reconhece dois propósitos da avaliação escolar. Um deles relacionado aos interesses e objetivos da administração e, o outro, aos interesses educativos ou pedagógicos. Enquanto o primeiro apoia-se, principalmente, em modalidades de avaliação somativa e normativa, o segundo, apoia-se em modalidades de avaliação formativa, criterial e diagnóstica.

um processo educativo, de um programa, de uma política [...]” (p.136). Logo, ambas as modalidades se complementam de modo a atender a duas finalidades principais da avaliação: “[...] acompanhar o desenvolvimento de um processo educativo (política, programa, projeto, ensino aprendizagem - avaliação formativa;” e “[...] apreciar seus resultados, sejam parciais ou finais - avaliação somativa, em uma dinâmica cíclica, contínua e proativa” (BRANDALISE, 2020, p.140).

Tratando especificamente da avaliação institucional interna, a autora reconhece não ser um processo de fácil operacionalização porque a escola poderá não ter a capacidade de lidar com “formas de autoavaliação que consigam lidar com os efeitos e tensões que são decorrentes da pluralidade de sentidos, poderes, dilemas e perspectivas que se estabelecem/interagem num contexto escolar.” (BRANDALISE, 2010, p. 322). Esta conclusão está presente em outros estudos acerca da temática, a exemplo de Afonso (2003), Paro (2001) e Bastos (1999).

Segundo evidenciam Martins e Borges (2016; 2020), Balzan e Dias Sobrinho (1995), Dias Sobrinho, 2000; 2013) – entre outros, foi a partir dos anos 1980 que a literatura da área da educação começou a dar espaço ao tema da avaliação institucional, em associação com a ideia de autonomia relativa da escola. Contudo, no Brasil, o tema surge primeiramente na educação superior e compreende a análise global e integrada das instituições de ensino por meio de ações internas e externas. Em se tratando de ordenamentos legais, o tema da avaliação institucional na educação básica será mencionado somente em 2010, com a promulgação da Resolução n. 04, de 13 de julho, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNGEB), ainda que de forma breve e pouco explicativa.

Para Martins e Borges (2020, p. 128), a avaliação institucional “não se resume a uma tarefa técnico-burocrática que é exigida por lei, tampouco se satisfaz com medidas de punição ou de premiação para os atores institucionais [...]”. Tomando por referência estudos de Dias Sobrinho e Balzan (1995) e Belloni (1999), os autores afirmam que “o objetivo da avaliação institucional é [...] o aperfeiçoamento das instituições, por meio da identificação dos fatores responsáveis pelo bom andamento e aqueles fatores responsáveis pelas dificuldades, visando [à] sua superação.” (MARTINS; BORGES, 2020, p. 129). Trata-se, pois, de um processo sistematicamente planejado pela comunidade escolar tendo em vista a coleta de subsídios para o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade das instituições educativas. Inclui, pois, a participação de alunos, professores, funcionários, pais e comunidade local enquanto formuladores e executores de políticas e ações no âmbito da escola.

As perspectivas defendidas por Dias Sobrinho e Balzan (1995), Belloni (1999), Martins e Borges (2020), Saul (2015), entre outros, sugerem uma abordagem crítica da AI, pautada na

racionalidade emancipatória. Esta abordagem estabelece uma outra relação de poder entre avaliador e avaliado, diferente da que tem sido predominante nas políticas nacionais de avaliação educacional, cuja centralidade está ancorada na relação imediata entre o desempenho do aluno e a qualidade educacional, reduzindo a avaliação a um procedimento técnico-instrumental e quantitativo.

Considerando o exposto, esta seção tem por objetivo examinar concepções de avaliação institucional predominantes na literatura sobre o tema, perscrutando experiências realizadas em municípios brasileiros e possíveis correlações com o princípio da gestão democrática. Tendo em conta este objetivo exploro alguns ordenamentos legais, nomeadamente a CF, a atual LDB e a Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de modo a demonstrar a entrada tardia, do tema, na legislação educacional. Na tentativa de capturar concepções predominantes, destaco algumas experiências de avaliação institucional realizadas no Brasil, bem como apresento resultados de uma revisão de literatura de estudos recentes realizados sobre o tema. O recorte temporal destes estudos considerou como recentes teses e dissertações produzidas entre 2007 e 2017, disponibilizadas no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. A leitura exaustiva do material coligido, possibilitou identificar quatro eixos temáticos associados às concepções de avaliação institucional.

O primeiro eixo foi constituído por três trabalhos que versam sobre as contribuições da AI na construção da gestão democrática; o segundo, por três trabalhos que versam sobre a AI enquanto uma política pública perpassada por outras modalidades de avaliação; o terceiro, por dois trabalhos cuja discussão central enfatiza a participação dos sujeitos na construção de uma política escolar de AI; por fim, o quarto eixo foi constituído por dois trabalhos que versam sobre a percepção de gestores educacionais em relação à AI. Além da identificação da concepção de avaliação institucional, foram destacados a abordagem metodológica e os autores de referência utilizados pelos autores no debate teórico sobre o tema da avaliação institucional.

Após exploração do material, os resultados foram cotejados com os dados do levantamento de literatura efetuado na Seção 3 (teses e dissertações com foco na gestão democrática), de modo a auscultar correlações com o princípio da gestão democrática. A análise da literatura permitiu constatar que a avaliação institucional pode constituir um instrumento importante de reforço à gestão democrática na escola pública de educação básica, desde que assegurada ampla participação da comunidade interna e externa à escola em todas as etapas.

4.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES PREDOMINANTES

O tema da avaliação institucional na educação básica é tratado de forma imprecisa nos ordenamentos legais. Ainda que o texto constitucional de 1988 contenha dispositivos que remetem à questão da avaliação, especialmente ao considerar a garantia de padrão de qualidade enquanto um dos princípios do ensino, é a manifestação da avaliação da qualidade do ensino privado a que faz referência, levando-se a conjecturar que ela (qualidade) já existia no ensino público (BRASIL, 1988; FREITAS, 2004).

Embora não faça menção à expressão *avaliação institucional*, a LDB n. 9.394/1996 sinaliza para a criação de um sistema nacional de avaliação, ao determinar, no inciso VI do artigo 8º (versão atualizada em 2021), a incumbência da União, Distrito Federal, estados e municípios, em regime de colaboração com os respectivos sistema de ensino de “[...] assegurar o processo nacional de *avaliação do rendimento escolar* no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”(BRASIL, 1996 - grifo meu).

Outro exemplo consta no artigo 87 da LDB, no texto que trata das disposições transitórias, ao instituir-se a Década da Educação. No inciso V do parágrafo 3º, a Lei determina ao Distrito Federal, estados e municípios, e suplementarmente à União, a incumbência de integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996 - grifo meu).

Seria, pois, somente no ano de 2010, que o tema da avaliação institucional mereceria lugar na política nacional. Precisamente, foi com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que o tema ganhou expressividade legal.

No artigo 52 da seção III da referida Resolução, há a indicação de que

a avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola. (BRASIL, 2010, p. 77)

Se revisitarmos a trajetória histórica da sociedade brasileira, é possível perceber o abismo social entre as classes, resultado de privilégios atribuídos a poucos e do conseqüente processo de

exclusão da maioria da população. A inclusão da avaliação institucional no PPP possibilita um passo importante para o alcance da qualidade social da aprendizagem e da escola.

Na esteira dessa ideia, Sá Barreto e Novaes (2016) denunciam a falta de ordenamentos sobre a avaliação institucional também por parte dos entes federativos, evidenciando “a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação de estados e municípios” (p.136). Soma-se a esse fato, de acordo com os autores, “[...] a escassa documentação a respeito no âmbito dos órgãos gestores da educação básica, bem como os raros estudos sobre experiências realizadas ou em curso encontradas nas principais revistas científicas” (p.136).

Consoante os autores, a disseminação do tema em redes municipais de ensino brasileira, em anos mais recentes, deve-se à utilização “[...] de instrumentos voltados especificamente para a apreciação da qualidade da educação ofertada pelas instituições de educação infantil” (SÁ BARRETO; NOVAES, 2016, p.316). Uma das primeiras experiências registradas na educação básica teria sido o Projeto de Implantação da Avaliação Institucional nas escolas públicas cearenses, entre os anos de 1996 e 1999.

O Projeto foi desenvolvido em duas etapas e envolveu, numa primeira (1996-1997) 44 escolas estaduais da capital do Ceará, Fortaleza. A segunda etapa ocorreu entre os anos de 1998 e 1999, estendendo-se a 2000 escolas da rede estadual situadas em regiões interioranas do estado. A partir dos resultados, o estado instituiu o Programa Nacional de Capacitação a Distância de Gestores Escolares, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em 2000. Evidenciava-se, assim, a finalidade da prática da avaliação institucional instituída no estado do Ceará (Barreto; Novaes, 2016).

Outra experiência destacada pelas autoras foi a desenvolvida pelo município de Igrejinha, no estado do Rio Grande do Sul, entre 2004 a 2008. O processo de implantação da avaliação institucional foi considerado inovador pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), tendo sido realizado em duas etapas também, tal qual o do estado do Ceará (Barreto; Novaes, 2016). Contudo, conforme demonstram as autoras, a primeira avaliação realizada fixou-se nos aspectos organizacionais das escolas do município e revelou a necessidade de aprimoramento do instrumental utilizado. Por sua vez, a segunda, realizada no ano de 2007, focalizou os aspectos pedagógicos e demonstrou a necessidade de um intervalo mais longo entre as avaliações tendo em vista melhor avaliar as mudanças ocorridas nos processos pedagógicos a partir dos resultados da avaliação institucional.

As autoras destacam, ainda, a experiência realizada pela Secretaria de Educação do estado do Paraná, entre os anos de 2004 a 2006, denominada de Programa da Avaliação Institucional da

Educação Básica. O objetivo do Programa foi, segundo Barreto e Novaes, 2016, p.321), “criar um movimento emancipatório, formativo e educativo de complementação, aperfeiçoamento e articulação dos processos avaliativos do sistema estadual.”

As atividades desenvolvidas compreenderam ações com os membros da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, da Fundação para o Desenvolvimento Educacional do Paraná (Fundepar), dos Núcleos Regionais de Educação e suas chefias; oficinas regionais com diretores das escolas da rede; e, também, produção de cadernos pedagógicos.

A propósito desse programa, Brandalise e Martins (2011, p.8) apontam como contraditório “a falta de coerência entre os objetivos do Programa e as medidas tomadas para realizá-lo.” No tocante à percepção dos gestores das escolas da rede sobre a política de avaliação institucional implementada no estado do Paraná, as autoras informam que “a comunidade escolar reconhece a importância da avaliação institucional para a melhoria do trabalho nas escolas públicas, porém há muita dificuldade de integrar essa forma de avaliação nas atividades cotidianas da instituição escolar” (p.20).

Apesar das dificuldades de construção, os gestores interrogados consideraram “bastante significativo” para as instituições envolvidas, principalmente por possibilitar à escola um processo de reflexão sobre a sua identidade e fornecer elementos importantes sobre as potencialidade e fragilidades institucionais (BRANDALISE; MARTINS, 2011, p.20).

Sobre a experiência paranaense, Brandalise (2015, p. 72) enfatiza que

[...] a política de avaliação institucional da escola não foi simplesmente implementada, mas foi interpretada e recriada pela comunidade escolar, porque os gestores, os professores, os funcionários, os alunos e os pais exerceram de alguma forma um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação do Programa proposto.

Do conjunto de experiências, cabe destacar, ainda, o estudo desenvolvido por Lopes (2019) que contou com levantamento de dados, por meio de entrevistas, junto ao corpo docente de escolas estaduais do município de Mafra-SC. Um das questões da entrevista versava sobre a relação entre avaliações externas e avaliações internas da escola, sua análise e problematização.

A análise da autora demonstrou não ser possível colher evidências de que os dados das avaliações externas contribuem com o planejamento de rumos da escola. Apesar disso, a autora constata que “a avaliação institucional desempenha um papel importante na mediação do processo avaliativo situando-se entre a avaliação externa e de aprendizagem,” (LOPES, 2019, p. 185), levando a escola a compreender que é por meio da avaliação institucional que vai se manifestar, de fato, a gestão democrática.

A despeito da ausência de ordenamentos legais sobre a avaliação institucional nas escolas de educação básica, Gatti (1987), Freitas (2004) e Sousa (2007) evidenciam que, estudos realizados por pesquisadores brasileiros, ainda na década de 70, denunciavam “[...] os limites de uma visão eminentemente técnica de avaliação, que tem como um de seus reflexos a sobreposição de uma perspectiva classificatória do aluno em detrimento da análise e redirecionamento do trabalho desenvolvido” (SOUSA, 2007, p. 275). Considerando a preponderância de uma política de avaliação centrada na relação imediata entre rendimento do aluno e qualidade da escola, produzida no país especialmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em meados dos anos 90, conclui-se, conforme Sousa (2007, p.271), que “[...] as contribuições das políticas nacionais de avaliação de desempenho dos estudantes não levaram em conta as contribuições das pesquisas sobre o tema.”

Tendo em conta este cenário na definição do conceito e, mesmo, de regulamentação dos princípios e procedimentos para avaliação institucional na educação básica, passo à apresentação dos resultados da análise das dez teses e dissertações desenvolvidas entre 2007 e 2017, destacando seus eixos temáticos e também algumas de suas características comuns, tais como, a abordagem metodológica e os autores de referência na abordagem teórica da AI.

Conforme destacado, os trabalhos selecionados foram agrupados em quatro eixos temáticos, a saber: contribuições da AI na construção da gestão democrática; AI enquanto uma política pública perpassada por outras modalidades de avaliação; participação dos sujeitos na construção de uma política escolar de AI; e percepção de gestores educacionais sobre a AI.

A título de informação, primeiramente destaco algumas características dos trabalhos, identificadas na fase inicial da análise. Assim sendo, importa destacar que predomina, nos trabalhos selecionados, uma abordagem qualitativa do tema da avaliação institucional, com preponderância à realização de estudos de caso (MOURA, 2017; MORAES 2008; PINHA, 2012; MONTEMÓR, 2013; e VIEIRA, 2015). Dois autores utilizaram o recurso metodológico da pesquisa-ação (GROCHOSKA, 2007; e BRANDALISE, 2007); e, três, fizeram opção pela pesquisa-participante (PIPOLO, 2008; OLIVEIRA, 2014; e MENDES, 2011).

No tocante aos autores de referência, os trabalhos apresentam, em comum, os seguintes autores na abordagem teórica do tema da AI: Moraes e Silva (2005); Gadotti e Dalben (2001); Novaes (2016); Carneiro (2010); Fernandes (2002); Franco (2007); Belloni (2000); Vianna (2007); Sordi (2006); Bordenave (2007); Freitas (2005); Barreto e Novaes (2015); Brandalise (2007); Bonamino (2003); Frigotto (2002); Dias Sobrinho (1995); Gatti (2004); Peroni (2005); e Luck (2006).

Acerca dos eixos temáticos, **o primeiro deles** (contribuições da AI para o aperfeiçoamento da gestão democrática), é constituído por três trabalhos, a saber: Moura (2017); Grochoska (2007); e Pinha (2013).

Moura (2017, p.25) destaca, com base em Oliveira (2013), que, dada à falta de uma cultura avaliativa na educação básica, as experiências acumuladas na Educação Superior têm “[...] servido como parâmetro para orientar as práticas da avaliação institucional das escolas de educação básica em território nacional.” A esse respeito, destaca a necessidade de se discutir a importância da avaliação institucional como processo capaz de aprimorar a gestão escolar, partindo do “pressuposto de que a avaliação institucional é um mecanismo de gestão estratégica que possibilita aos gestores identificar as fraquezas e forças da instituição, permitindo a correção e o aperfeiçoamento dos processos internos tendo como reflexo o aprendizado contínuo da comunidade escolar” (p. 125).

Ao se referir à gestão estratégica, às fraquezas e às forças da instituição, o autor faz uso de expressões conducentes às práticas de gestão gerencial. Evidencia, nessa direção, a importância de, conforme Evangelista (2012, p.6), os pesquisadores manterem a vigilância metodológica “[...] sobre si e sua relação com as fontes de pesquisa.” A vigilância a que se refere a autora recai sobre todas as etapas da investigação, mas também sobre o vocabulário dos textos que o autor utiliza, pois, conforme destaca, há uma tendência mundial à construção de uma hegemonia discursiva em torno dos significados e dos sentidos em que as palavras são empregadas. A vigilância quanto ao uso dos textos e da linguagem que eles encerram permite ao pesquisador observar as ambiguidades, contradições e omissões na apropriação de expressões e conceitos de uma determinada perspectiva ideológica e sua aplicação em outra.

As disputas em torno da construção de uma hegemonia no vocabulário das reformas educacionais dos anos 1990 tem sido um terreno fértil para análise, uma vez que permitem investigar a intertextualidade dos textos. Como procuramos demonstrar nas Seções 2 e 3, no tocante à gestão democrática este terreno tem sido ainda mais fértil dada a apropriação, por correntes neoliberais, de conceitos próprios de teorias críticas, tais como, democracia, participação e autonomia.

Para concluir, Moura (2017, p.59), destaca que,

A avaliação institucional como estratégia de gestão pode ser um instrumento essencial para construção do planejamento e organização da escola. Assim, uma escola que se propõe a implementar um projeto de avaliação institucional, poderá encontrar subsídios para o aprimoramento das ações nas diversas dimensões da gestão escolar, ou seja, poderá encontrar elementos importantes para nortear o trabalho dos atores escolares e melhorar as práticas de gestão e ensino estabelecendo um canal democrático e legítimo de comunicação entre a escola e a comunidade escolar.

Reafirma, nessa direção, a importância da avaliação institucional como um instrumento que auxilia na construção de uma gestão democrática.

Grochoska (2007), por sua vez, propõe uma análise das possibilidades da gestão democrática da escola, tendo a avaliação institucional como estratégia para isso. Destaca a influência dos agentes escolares em seus contextos de atuação. Para a autora, pensar no contexto de uma escola é reconhecer que suas propostas de ação pedagógica devem sempre contemplar o contexto de sua comunidade, pois a partir daí é que poderão surgir ações integradoras.

Ao propor esta análise, a autora reforça a importância do Saeb enquanto política de avaliação. Ressalta, contudo, que embora o objetivo do Saeb seja a melhoria da educação, o uso que fazem as escolas dos dados dos exames promovidos por meio do Saeb nem sempre contribui para as melhorias desejadas, posto que muitas escolas focalizam o resultado por si só, sem promover uma análise global e contextualizada considerando a realidade da escola. Conclui, assim, que a condução adequada da avaliação institucional pode contribuir para uma melhor efetivação da gestão democrática devido sua intencionalidade de levar “os agentes escolares à reflexão sobre os espaços educacionais [...] para uma melhor definição da identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais, a partir de princípios democráticos e participativos”. (GROCHOSKA, 2007, p. 14).

Como último trabalho incluído no eixo um, temos o texto de Pinha (2013), que versa sobre a utilização, pela escola pública, dos resultados da avaliação institucional para o aprimoramento da gestão na busca de superar suas limitações e dificuldades para a melhoria do ensino. Esta visão da autora corrobora o pensamento dos demais autores deste eixo, de que não basta realizar avaliações, apesar de reconhecer sua importância. Segundo a autora, a reflexão que a escola faz dos resultados da avaliação, em especial da avaliação externa que, muitas vezes, é vista apenas para informar aos gestores sobre a posição ocupada por sua escola, contribui para o aperfeiçoamento das práticas escolares.

Pinha (2013) defende a necessidade de a escola utilizar os resultados da avaliação institucional para o aprimoramento da gestão, o que, em alguma medida concorda com a posição de Moura (2017) e Grochoska (2007, sobre a necessidade de ampla participação dos atores escolares na avaliação institucional, com vistas ao fortalecimento da gestão democrática. Com linguagens e estratégias distintas, os estudos buscam colocar a escola como protagonista da formação de uma consciência crítica e cidadã.

O **segundo eixo** é composto pelos trabalhos de Brandalise (2007), Montemór (2013) e Oliveira (2014) e versam sobre a AI enquanto política pública perpassada por outras modalidades de avaliação.

Brandalise (2007) discute os conceitos de avaliação institucional interna, avaliação institucional externa e autoavaliação, atribuindo o mesmo significado para o primeiro (avaliação institucional interna) e o último (autoavaliação). Concebe-os, pois, como um “[...] processo pelo qual a instituição escolar torna capaz de olhar para si mesma [e desenvolver] mecanismos para compreender os problemas que enfrenta e os desafios que tem que responder a si própria e à sociedade (p.17)”. Defende, nessa direção, a integração da autoavaliação às dimensões administrativas, pedagógicas e relacionais da escola.

No tocante à avaliação institucional externa, concebe-a como de responsabilidade dos organismos oficiais. Nesta direção, considera-a “[...] importante e necessária tanto para a definição de políticas públicas de educação, como para a análise dos sistemas educacionais e das escolas”, porém não suficiente “[...] para a análise e compreensão mais ampla e articulada de todo o processo educacional e do trabalho cotidiano nas escolas” (BRANDALISE, 2007, p.17). Essa percepção é reforçada pela compressão quanto à

[...] a necessidade de discutir, por um lado, a importância da avaliação institucional como processo que permeia o trabalho educativo, dando suporte para o aprimoramento do processo de gestão escolar; por outro, a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentas numa política de mudança e desenvolvimento institucional e da qualidade educativa, levando em conta a singularidade de cada escola, e não somente a obrigação de apresentar resultados pré-estabelecidos e/ou estandardizados pelos organismos oficiais.

Em seu trabalho, a autora enfatiza que somente podem compreender a dimensão da avaliação institucional interna os que vivem intensamente o cotidiano das organizações de ensino, com suas situações peculiares que envolvem a cultura local, as experiências individuais, os conflitos com um universo complexo de influências. Daí que o reforço da autora recai sobre a necessidade de, por um lado, promover o aprimoramento individual da comunidade escolar e, por outro, um trabalho coletivo com vistas ao fortalecimento do institucional.

Na direção do debate empreendido por Brandalise (2007), o trabalho de Montemór (2013) volta-se à análise do processo de autoavaliação desenvolvido por uma escola de educação básica situada no município de Ribeirão Preto – SP, no período de 2006 a 2009. Define a autoavaliação como a “[...] realizada por pessoas envolvidas na execução das ações da escola, [...] encarregadas das atividades avaliativas para julgar suas próprias ações, a fim de determinar se estão cumprindo as metas propostas.” (p.11). Embora conceba a autoavaliação como sinônimo de avaliação

interna, sobressai a ideia de avaliação como estratégia de prestação de contas dos resultados alcançados, ou seja, como instrumento para a prática gerencial da *accountability* educacional.

Considerando que essa visão é perpassada por sua experiência como diretor da escola analisada, resta incerto o modelo de gestão praticado pela autora no exercício da sua função, a despeito de procurar enfatizar, no restante do trabalho, que a autoavaliação é, acima de tudo, um exercício de democratização da escola voltado à melhoria da qualidade educacional. Conforme destaca mais adiante, um dos maiores ganhos da escola na realização da autoavaliação ou avaliação interna, nos quatro anos em que esteve à frente da direção, foi a oportunidade de dar “[...] visibilidade à fala dos segmentos e projetar um retrato da comunidade como um todo para compreender como cada um dos segmentos via a escola em função de sus particularidades” (MONTEMÓR, 2013, p. 45).

Na esteira dessa percepção, desafia as instituições a olharem para dentro delas mesmas com a convicção de que cada escola é única, mesmo estando sob a mesma legislação e, às vezes, sob o mesmo território geográfico. Reforça, pois, a ideia de que “as interações que se fazem nestes contextos se diferenciam em função da peculiaridade humana, do ser único, de reagir de maneira diferente a tudo que o circunda” (MONTEMÓR, 2013, p.86).

Oliveira (2014, p. 127) defende a participação dos gestores na elaboração de estratégias para a consolidação da AI, destacando, entre outras finalidades,

a de envolver os sujeitos com ações da escola, permitindo que os problemas sejam identificados por quem os vivencia. A intenção, nesse sentido, é buscar soluções para as diversas situações enfrentadas pela escola e não apenas diagnosticar os problemas. Entendemos a autoavaliação como um processo em que os participantes de uma escola estão todos envolvidos na melhoria da qualidade educacional, desenvolvendo a consciência de que sua participação é fundamental para o alcance dos objetivos.

A investigação da autora envolveu professores e funcionários, com o objetivo de proporcionar a estes um maior envolvimento com a escola, pois, conforme destaca, “acreditamos que a participação é fundamental para o desenvolvimento de um processo avaliativo democrático, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola” (OLIVEIRA, 2014, p. 14). Essa percepção foi sustentada pela intenção de “melhorar todos os aspectos da escola que influenciam a aprendizagem do aluno e possibilitar a participação efetiva de todos os sujeitos escolares nas discussões e decisões”. (p.121).

O **terceiro eixo** é composto pelos trabalhos de Vieira (2015) e Moraes (2008) e destaca a participação de sujeitos escolares na construção de uma política escolar de AI. Os trabalhos selecionados versam sobre experiências de avaliação institucional em escolas de educação e a

problematização dos autores sobre os significados atribuídos pelos sujeitos do processo aos resultados da AI.

O estudo de Vieira (2015) recaiu sobre uma escola de educação infantil e focalizou relações entre a avaliação institucional e a formação continuada dos docentes. Seu objetivo consistiu compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada, considerando o cenário das políticas públicas educacionais atuais. Evidencia que, apesar de os docentes concordarem com a avaliação institucional, as experiências nas escolas de educação infantil ainda são escassas.

Tomando por referência práticas formativas vivenciadas em duas escolas de educação infantil, a autora considera “[...] que a avaliação institucional marca um momento significativo de encontro entre as famílias, docentes e demais profissionais para avaliar a qualidade da EI que é ofertada às crianças” (p.08). Nessa direção, defende a elaboração coletiva do instrumento avaliativo cuja sistematização seja compreendida como uma atividade formativa que deve envolver toda a comunidade escolar reiterando a importância de compreender a AI como espaço que compreende diferentes posicionamentos, incluindo discordâncias, alianças, aproximações, tensões e contradições com vistas ao alcance de novos resultados.

Por sua vez, o trabalho de Moraes (2008) orbitou em torno de uma escola premiada por resultados satisfatórios nas avaliações externas. A pesquisa do autor teve o propósito de levar a escola a substituir a motivação extrínseca, movida pelo reconhecimento externo, por uma consciência dos sujeitos sobre a prática democrática. Um de seus objetivos consistiu em conscientizar a escola de que mais que reconhecimento através de prêmios, o importante é a verdadeira prática da democracia no âmbito escolar.

Ao enfatizar a AI como uma iniciativa da comunidade, o autor conclui que

Tomar tal avaliação como processo capaz de aprimorar consciência e promover a prática da cidadania, buscando o seu caráter emancipador, é superar a limitada perspectiva daqueles que apenas a veem como ferramenta para apurar resultados descontextualizados. É dar mais um significativo passo – um salto qualitativo! – em direção à qualidade da educação. (MORAES, 2008, p. 155)

Na esteira do autor, é possível afirmar que a AI contribui para a formação continuada dos docentes, uma vez que a atuação desse profissional no interior das instituições educacionais pode contribuir não só para a compreensão da importância da AI, bem como na sua operacionalização. Concordante com esta posição, é possível compreender que, no processo de AI, o professor será aquele profissional capaz de dirimir dúvidas ao tempo em que coopera para a diminuição de tensões e contradições, por ter internalizado o significado e a importância da avaliação

institucional no processo de busca por uma gestão mais participativa e por mais qualidade na escola.

Por fim, **o eixo quatro** foi constituído pelos trabalhos de Mendes (2011) e Pipolo (2008) e trata da percepção de gestores educacionais sobre a AI.

Em seu trabalho, Mendes (2011) analisa o processo de implantação de uma política de Avaliação Institucional Participativa (AIP), desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, entre 2005 e 2007, com assessoria de pesquisadores da Universidade de Campinas (Unicamp). Destaca que a perspectiva de AI tomada pelo grupo responsável pela elaboração da proposta foi de que a Avaliação Institucional deve ser vista como “[...] uma resposta do coletivo da escola ao desafio de produzir ‘qualidade’ na educação. Uma decisão política que visa colocar a avaliação a serviço de um projeto de transformação qualitativa da escola.” (PROJETO GERES, 2005 *apud* MENDES, 2011, p.04). Trata-se, conforme a autora, de um “[...] processo de autoavaliação institucional em que a escola, por meio de uma política pública, busca olhar para si mesma de forma participativa” (p.44).

Como é possível constatar, a percepção sobre o conceito de AI encontra sintonia com a literatura que concebe a AI como sinônimo de autoavaliação. Nesse contexto, a avaliação participativa seria um modelo distinto das demais formas de avaliação porque o conhecimento produzido favoreceria, segundo Mendes (2011) a tomada de decisão de todos os envolvidos no processo, independente dos saberes individuais dos sujeitos. Conforme reforça em seu texto, a AI “[...] produz sentidos diferentes da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas, bem como de controle (conformidade/conservação).” (MENDES, 2011, p. 61). Como irei demonstrar, a construção da proposta de AI construída pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas vai na contramão dessa concepção uma vez que a AI é tratada como uma política da SME, cujo processo de construção ocorreria fora dos muros da escola.

O formato da AI instituída pela SME esteve ancorada nos princípios orientadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Nessa direção, foi composta por três etapas assim constituídas: Avaliação Institucional, Avaliação do Desempenho dos Alunos e Censo Escolar. A construção do processo foi ancorada pela criação de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para cada escola, com a finalidade de dinamizar o processo e articular os esforços na direção dos interesses da coletividade (MENDES, 2011). A CPA das escolas foi composta por “um representante de cada segmento da escola (gestão, professores, alunos, funcionários e pais) indicados pelo Conselho de Escola (CE)” e que, preferencialmente, fosse um de seus membros (p.145). A par da CPA, a escola deveria criar um grupo de avaliação composto por especialistas (coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais) de garantir “[...] o

funcionamento da AI” (p. 129). A proposta erigida teve como conceitos-chave: qualidade negociada; auto-organização; mediação; participação; e competência coletiva.

A implantação da AI, nas escolas da rede, deu-se entre os anos de 2008 e 2009, por meio de formação continuada aos orientadores pedagógicos e supervisores educacionais e gestores das escolas que aderiram a proposta, designados para implementar o Programa de AI. Nessa parte, a autora da investigação desenvolve uma minuciosa descrição de como ocorreu o processo de formação dos orientadores, tensões e conflitos na designação da tarefa de organizar a AI a par das demais demandas da escola.

Em suas conclusões, a autora destaca que o desenho metodológico pensado e produzido pelos formuladores da política de AI, no município de Campinas – SP, não constituiu como um bloco monolítico e estático tendo sofrido modificações e adequações ao longo do processo de implantação, tanto no seu desenho metodológico quanto na definição de algumas metas. Em muito, as mudanças ocorridas tiveram como finalidade atender reivindicações e demandas das escolas. A constatação sobre a volatilidade dos profissionais que atuam nas escolas e as consequências na construção de um processo de formação para o desenvolvimento de uma proposta de AI, levou a autora a concluir que as escolas enfrentam problemas para instituir a avaliação institucional, mesmo que os profissionais permaneçam na rede.

A despeito dessas percepções, a autora concorda que a AI constitui um processo de construção coletiva para levantar os problemas da escola e buscar soluções que potencializem a qualidade educacional. Defende, pois, que seja levada em conta na elaboração de políticas públicas de avaliação da educação básica.

Por fim, o trabalho de Pippolo (2008) apresenta os resultados de um estudo acerca da percepção de gestores escolares, que fizeram parte do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão) desenvolvido no período de 2004 e 2006, sobre a AI realizada nas escolas estaduais de ensino médio de Salvador. Cabe destacar que o Progestão é um programa desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), desde 2001, na modalidade a distância. Tem por finalidade promover a formação em serviço dos gestores consoante os pressupostos da democratização da escola, fomentando a gestão como um dos fatores de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Organizado em nove módulos, o tema do nono módulo trata de *como avaliar o desempenho institucional da escola*. A despeito de o Programa recomendar que a AI seja liderada por um grupo de trabalho composto por participantes dos diversos segmentos escolares, com vinculação de representações organizadas, como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil (PROGESTÃO, 2001), em sua execução no Estado de Salvador, houve, conforme o autor, “[...]”

a orientação explícita para que a liderança da avaliação institucional fosse assumida pelos cursistas que [atuaram] como gestores das unidades escolares da rede pública estadual da Bahia e que fossem estabelecidos momentos de reflexão e de discussão com toda a comunidade escolar” (PIPOLO, 2008, p.34).

A partir dos dados coletados junto aos gestores que participaram do Progestão no Estado de Salvador, Pippolo (2008, p.66) evidencia que muitos gestores “[...] não percebem a possibilidade de contribuição da avaliação institucional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos resultados institucionais.” Contudo, consideram-na importante para fortalecer as ações desenvolvidas e a participação dos envolvidos (gestores, pais, professores, estudantes e funcionários)” (p.66).

Os dados e as informações coletadas pelo autor do trabalho levam-no a concluir que

[...] as ações de avaliação institucional, coordenadas pelos gestores escolares, estão de fato, localizadas em momentos pontuais e fragmentados, não sendo possível afirmar que, existe nas escolas um redirecionamento de ações e um crescimento estabelecido a partir das decisões tomadas como consequência da avaliação institucional.

Embora sendo uma alternativa de resposta às instituições educacionais aos problemas enfrentados no cotidiano das escolas, um direito da sociedade, considerando a ideia de qualidade social, e um dever do Estado, a autora reforça a necessidade de a escola definir, executar e avaliar coletivamente suas ações e resultados, “inclusive aqueles originados das avaliações externas, em larga escala” (PIPPOLO, 2008, p.16). Evidencia, por fim, que a participação democrática se constitui o fundamento do processo avaliativo e que o seu exercício “[...] pode contribuir para a consolidação da autonomia da instituição, construída pelo coletivo dos sujeitos que nela convivem [...]” (p.16).

Em vista das experiências relatadas, é possível afirmar que a AI constitui um importante mecanismo para dar movimento à escola, proporcionando-lhe um olhar sobre si mesma, sobre suas ações e seus modos de agir diante dos problemas do cotidiano. Trata-se, pois, de um processo de reflexão que, se bem conduzido, pode contribuir para o exercício da autonomia e a emancipação social e política da comunidade escolar.

Saul (2015) alerta, contudo, que o modelo de AI predominante na política educacional está a serviço de uma educação domesticadora, uma das características do Estado Avaliador ²⁰.

²⁰ Conforme Schneider e Rostirola (2015, p.494), o Estado Avaliador caracteriza-se pela ênfase nos resultados de avaliações nacionais e internacionais externas enquanto mecanismo para controlar a ação educacional. Ele é avaliador porque atua na lógica do mercado implementando políticas neoliberais na educação, tais como premiar

Sua função principal é regular o currículo, a prática pedagógica e a gestão da escola. Acredita, por outro lado, que, se conduzida numa perspectiva contra hegemônica, a AI pode constituir um processo vital para o aprimoramento da prática pedagógica. Seu compromisso é com a construção de uma relação democrática entre avaliador e avaliado e com a valorização do processo e do resultado do processo educativo. Portanto, a qualidade buscada por meio da AI coaduna com princípios democráticos de gestão e práticas emancipatórias dos sujeitos escolares e o processo de construção da escola de qualidade precisa ser monitorado e avaliado constantemente.

Na realização da AI, os esforços empreendidos pela escola devem ter por objetivo principal a aprendizagem dos alunos cujo diagnóstico sobre o alcance deste objetivo tem as avaliações interna e a externa ²¹ como seus principais alicerces. A gestão democrática perpassa por estes instrumentos uma vez que, conforme destaca Sordi (2012, p. 486) “a apropriação dos dados, pelos envolvidos no processo de avaliação, é que alimenta a energia transformadora da realidade e sustenta o grupo para a tomada de posição”.

É, pois, no contexto da prática que “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Assim sendo, defendo que somente uma concepção crítica, participativa e emancipatória de avaliação institucional, poderá constituir mecanismo de gestão democrática da escola pública.

Contudo, na esteira de Oliveira (2013), há que se levar em conta o fato de que, em virtude de ser esta uma prática recente, que não conta com ordenamentos legais específicos, muitas escolas podem ter poucos referenciais teórico-metodológicos para sua construção. Portanto, torna-se indispensável e urgentes a construção de referenciais que orientem as escolas na construção de uma prática de AI indutora da gestão democrática.

o bom desempenho das escolas e punir os resultados indesejáveis. Outra característica importante do Estado Avaliador é a tomada de decisões a partir de avaliações comparadas em nível internacional.

²¹ De acordo com Freitas (2012), a avaliação interna da aprendizagem é a realizada pelo professor, em sala de aula e busca verificar a aprendizagem do aluno, em conformidade com o planejamento escolar e o plano de trabalho docente. Por sua vez, avaliação externa é realizada por agentes externos à escola e, geralmente, aplicada em larga escala.

4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: AUSCULTANDO CORRELAÇÕES

Na sequência do percurso trilhado até aqui, considero importante retomar a questão central da investigação: Em que medida a avaliação institucional pode constituir-se em um mecanismo potencializador da gestão democrática em escolas públicas de educação básica?

Retomo a questão consciente de que “o escrever é o princípio da pesquisa, tanto no sentido de por onde deve ela iniciar sem perda de tempo, quanto no sentido de que é o escrever que a desenvolve, conduz, disciplina e faz fecunda” (MARQUES, 2006, p. 12)

Assim, no propósito de problematizá-la, conduzi-la, discipliná-la e torná-la fecunda objetivei, por meio do levantamento de literatura, compreender as ressonâncias da AI na construção de uma escola alicerçada na gestão democrática, tomando por referência o que demonstram, a esse respeito, os estudos sobre o tema e, a partir dos dados obtidos, compreender como as determinações legais são recebidos, interpretadas e implementadas pelas escolas de educação básica. Como foi possível constatar nos trabalhos analisados, tanto as experiências com a gestão democrática como também as com a AI são diversas e plurais.

Conforme sinalizei na introdução deste trabalho, meu interesse é contribuir na construção de alternativas que possam resultar na retomada e no fortalecimento da dimensão político-formativa da gestão democrática, colaborando assim com a indicação de mecanismos que possibilitem tornar o processo de gestão escolar em um método educativo não apenas no aspecto teórico, mas sobretudo na prática.

Estes mecanismos apontam para a definição de um conjunto de ações transitórias e permanentes. Por transitórias, compreendo as ações que possuem um caráter de terminalidade, que se esgotam ao serem executadas. Elas estão presentes, por exemplo, no PPP. Já as permanentes dizem respeito à rotina de trabalho pedagógico e compreende ações mais duradouras. É pertinente lembrar que o PPP foi uma das primeiras orientações, aos sistemas de ensino, tão logo a gestão democrática foi instituída como princípio a reger a educação pública. Além do PPP, há um conjunto de ações que podem contribuir com a construção de uma escola democrática, tais como, a criação dos conselhos escolares e grêmios estudantis, a forma de provimentos da função de diretor da escola e o Conselho Municipal de Educação

A partir da exigência da elaboração do PPP, pelas escolas, esperava-se que fosse garantida a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares públicas de educação básica brasileiras, com condição fundamental para a construção de uma escola democrática. Tratava-se do desafio de uma construção coletiva porque a sociedade estava saindo

de um período de restrições das liberdades democráticas e caberia agora à escola, principal protagonista da educação, buscar desenvolver no seu interior práticas que fossem capazes de garantir a participação de todos aqueles envolvidos no processo educacional. Agindo dessa forma, a escola estaria assegurando condições políticas e de gestão para o alcance dos objetivos traçados. Contudo, conforme foi possível verificar em alguns estudos que compuseram a revisão de literatura, a conquista da tão almeja autonomia continua uma promessa, uma utopia.

Uma das principais dificuldades para sua concretização reside no fato de a Constituição Federal e a LDB sinalizarem o caminho para a gestão democrática, deixando, no entanto, a definição das normas e das prerrogativas complementares por conta dos sistemas de ensino. Nesse quesito, e levando em consideração alguns estudos, a exemplo de Caldas (2009), Andrade (2005), Mesemburg (2009), Servilha (2008), Moreira (2017) e Sousa, Silva e Lopes (2019) é possível afirmar que os sistemas de ensino encontram dificuldades delimitar estes caminhos e fazer cumpri-los. Isso porque as forças políticas locais tendem a querer assegurar certos privilégios para o que a prerrogativa de exercício da democracia apresenta-se como obstáculo.

Em alguns sistemas de ensino foram constatados vícios que têm levado as escolas a agirem em determinadas situações de maneira a cultivar uma cultura de comando e obediência às regras que vêm de cima, situações estas tendem a anular a identidade própria da escola, deixando de considerar suas peculiaridades. Em outras situações, foram apontadas resistências com relação à participação dos envolvidos no processo, especialmente porque requerida apenas para referendar decisões já tomadas. Em outras circunstâncias, ainda, tomando por exemplo o princípio da autonomia, é possível verificar que a ausência do diálogo tem sido uma marca presente na gestão das escolas, dificultando as bases que dão sustentação ao relacionamento. Muitos profissionais se sentem alijados do processo de tomada de decisões.

Outros estudos apontam como situações que têm dificultado a implantação do princípio da gestão democrática a formação do magistério da rede pública, lembrando que a própria LDB 9.394/96, no artigo 64, recomenda que para os cargos de gestor, supervisor, administrador escolar, é necessário que o professor tenha pelo menos dois anos de experiência no magistério. Em outras situações, as dificuldades se dão pela falta de interesse de pais, alunos, professores e demais funcionários. Na realidade, o modelo de gestão tem se mostrado centralizador, mesmo diante de uma legislação que aponta o caminho da democracia e da participação.

Como se vê, a escola considerada democrática é aquela que se caracteriza por iniciativas coletivas, por essa razão trago como última contribuição no rol das dificuldades encontradas pelos sistemas de ensino, como apontado por Servilha (2008), ao destacar que a sociedade em que vivemos deixa a desejar no que diz respeito à prática da democracia e a escola vivendo no

seio desta sociedade termina por incorporar em seu interior as mesmas características e os mesmos vícios.

Esse leque de obstáculos e limitações apontados na literatura evidencia as dificuldades de atendimento ao princípio da gestão democrática na escola pública de educação básica. Todos eles são reflexos de condicionantes internos e externos arraigados na cultura escolar brasileira. Diante dessa constatação, cabe uma pergunta: que saída pode haver para a superação dessas limitações? Como todo processo educacional é passível de avaliação, com a gestão democrática, não é diferente.

Ampliando o meu entendimento sobre esse contexto fui percebendo nexos e relações entre a avaliação institucional e a gestão democrática. A AI foi aos poucos se apresentando como um instrumento de monitoramento das práticas escolares, tornando possível uma discussão a respeito da construção de propostas de uma avaliação que surgiu inicialmente no ensino superior, mas que, diante dos desafios da educação básica, começou a marcar presença nos vários sistemas de ensino apresentando alternativas que têm favorecido o processo de solidificação da gestão democrática. Em especial ao apontar a participação que envolve os diferentes sujeitos do processo. Diante desse desafio, é necessário que as instituições revejam e reelaborem suas propostas pedagógicas a fim de contemplar um maior envolvimento da comunidade.

Conforme sinalizado, estudos voltados para essa temática possibilitaram a percepção de diferentes perspectivas que se entrelaçam e, em determinados momentos, apontam caminhos similares, contribuindo para a superação de um modelo de gestão que, ao ser instituído, se apresentava como algo desafiador, mas que, no caminho, as dificuldades podem ser superadas. A maioria dos estudos destaca, ora com expressões similares, ora com expressões distintas, o fato de a AI possibilitar à escola um processo de reflexão acerca das limitações, fraquezas e desafios e, a partir do reconhecimento delas, tomar para si o compromisso de construir caminhos para sua superação. Na verdade, as leituras apontam para a realidade de que não apenas a Avaliação Institucional pode contribuir para a construção de uma gestão democrática. Existem outros mecanismos como o próprio Projeto Político Pedagógico quando construído a partir da participação coletiva dos membros da comunidade tem o poder de contribuir para o fortalecimento da gestão democrática.

E confirmando a contribuição da AI para o fortalecimento da gestão democrática, Pipolo (2008, p. 52) conclui que “a avaliação institucional se realiza em coletividade onde os sujeitos que se relacionam, o fazem a partir de processos comunicativos, onde a linguagem e os objetivos precisam estar correlacionados e a partir do jogo democrático, essa comunicação está sustentada em processos de negociação.”

Este mesmo processo comunicativo está presente na construção do PPP. Ao trazer o termo “negociação”, a autora não o faz no sentido de barganha ou algo semelhante, mas sim na necessidade de legitimar os princípios entre os pares quando projetos são apresentados e discutidos permitindo posicionamentos distintos em busca de um mesmo ideal. Pensar, portanto, a avaliação institucional como uma proposta de ação capaz de levar a escola a reconhecer seu protagonismo diante dos desafios impostos pelas políticas educacionais nacionais e locais, ao tempo em que seja capaz de contemplar o contexto da comunidade na qual está inserida, com seus desafios e peculiaridades, é um passo importante na construção da autonomia da escola e da conquista de suas funções sociais.

Direcionando os resultados aqui apresentados para o meu objeto de estudo quando pretendo responder até que ponto a avaliação institucional pode se apresentar como mecanismo de reforço à gestão democrática nas escolas, reconheço a possibilidade de, com esta pesquisa, contribuir para a implantação de um modelo de avaliação institucional nas escolas municipais dos municípios investigados.

5. PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A POTENCIALIDADE DA RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram

(Jean Piaget)

Esta seção é dedicada ao estudo de campo. Tem por objetivo auscultar percepções de profissionais de escolas públicas de educação básica sobre a potencialidade da relação entre gestão democrática e avaliação institucional. O campo representa a realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas construídas ao longo das etapas de investigação. Sobre o trabalho de campo, Cruz Neto (1999, p.51) afirma que ele “[...] se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade no campo.”

Na esteira dessa afirmação, constitui tarefa primordial desta seção apresentar resultados da coleta, análise e interpretação de dados extraídos na realidade de oito escolas públicas situadas em dois municípios piauienses, Corrente e Teresina. O uso de entrevistas e questionários constituiu o instrumento fundamental para identificar percepções de professores e gestores de escolas públicas de educação básica sobre a potencialidade de a avaliação institucional constituir um mecanismo de fortalecimento da gestão democrática no âmbito da escola. Conforme tratado na introdução, em termos gerais, interessa analisar a avaliação institucional enquanto um mecanismo potencializador da gestão democrática, perquirindo ressonâncias dessa relação junto aos profissionais da educação básica, professores e gestores, no caso, oito diretores e vinte e quatro professores.

Os participantes da pesquisa foram trinta e dois sujeitos assim distribuídos: quatro diretores das escolas do município de Corrente, quatro diretores das escolas do município de Teresina e três professores de cada escola perfazendo um total de vinte e quatro professores nos dois municípios.

A escolha dos municípios tem a ver com minha trajetória profissional. Atuando em Corrente como professora do curso de Pedagogia, tenho tido a oportunidade de conviver de forma intensa com as atividades das escolas públicas municipais através de projetos desenvolvidos pela Universidade e levando em consideração o pensamento de (GERHARDT e SILVEIRA 2009, p. 84) ao afirmarem que “para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo faz-se

necessário superar a tendência ingênua de acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador, é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade”, foi que decidi escolher Corrente como um dos municípios desta investigação. A escolha por Teresina, capital do Estado, deu-se pelo alto índice alcançado nas avaliações educacionais, colocando-a por dois anos consecutivos (2017, 2019) como a melhor educação entre todas as capitais.

No que diz respeito às unidades de ensino, o critério de escolha foram as notas obtidas por elas no Ideb. Em tratativas com os dirigentes municipais selecionamos quatro escolas, duas que alcançaram a meta e duas que não conseguiram alcançar, ficando assim definidas.

Quadro 02 – Escolas selecionadas para a pesquisa de campo

Escola	Município	Meta Projetada	Meta alcançada
Marinho Lemos Paraguassu	Corrente	4,0	4,2
Luiz Avelino Ribeiro	Corrente	3,3	4,0
Orley Cavalcante Pacheco	Corrente	3,8	3,0
Mário Nogueira	Corrente	4,5	3,8
Casa Meio Norte	Teresina	7,0	8,4
Lunalva Costa	Teresina	7,0	8,3
Antônio Dilson Fernandes	Teresina	5,9	5,7
Raimundo Nonato Monteiro	Teresina	5,6	4,8

Fonte: Elaborada pela autora

Para facilitar a aproximação com o campo de investigação, destaco a seguir algumas características geográficas, culturais e educacionais dos dois municípios selecionados. Trata-se de estabelecer “uma situação de troca” (CRUZ NETO, 1999, p.55), por meio da qual o levantamento de dados seja pautado pelo diálogo e respeito mútuo em torno de compromissos firmados conjuntamente.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS AMOSTRADOS

5.1.1 Município de Corrente

De acordo com dados do IBGE (2019), o município de Corrente teve suas terras divididas em 1754, pelo engenheiro da Corte Portuguesa José da Silva Balmar, atendendo a uma ordem do Rei de Portugal. A principal figura em sua fundação foi o Sr. Caetano Carvalho da Cunha, que

adquiriu, por meio de requerimento, a Fazenda Corrente de Cima, com 6.300 braças. Após a aquisição, empreendeu diversas atividades, atraindo considerável número de agregados.

Por força da Lei Provincial nº 782, de 10 de dezembro de 1872, o povoado foi elevado à categoria de vila. Contudo, sua instalação só se deu a 8 de dezembro de 1973. Segundo dados da Fundação Cepro, o município de Corrente, situado a 874 da capital do estado, compõe com mais vinte e quatro municípios uma região denominada *Chapada das Mangabeiras*, como ilustram os Mapas 2 e 3.

Localiza-se à latitude de $-10^{\circ}43'28''$ e à longitude de $-45^{\circ}14'22''$, estando a uma altitude de 438 metros. Possui uma área de 3045,9 km², além de campos de pastagens, sendo banhado pelo Rio Corrente, Rio Paraim, bem como vários riachos e riachões (IBGE, 2019). Ademais, é considerado uma porta de entrada para as nascentes do Rio Parnaíba²².

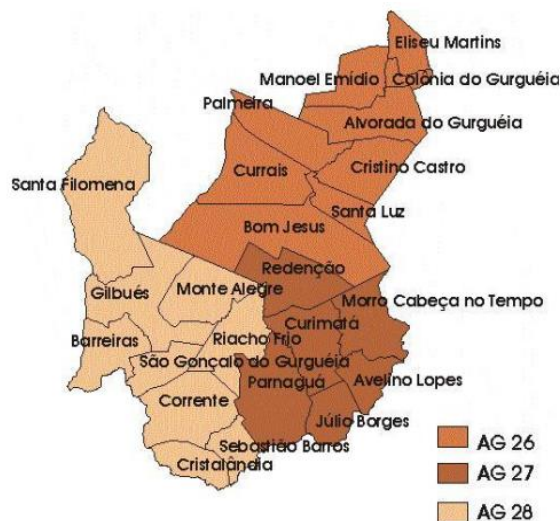
²² O Rio Parnaíba, também conhecido como Velho Monge, é um curso de água que divide politicamente os estados do Maranhão e do Piauí. É o maior rio genuinamente nordestino, sendo navegável em toda sua extensão.

Mapa 2 - Estado do Piauí



Fonte: Fundação CEPRO (ano).

Mapa 3 - Região Chapada das Mangabeiras



Considerado uma capital sub-regional de alta influência, o município destaca-se entre seus pares como o mais populoso em sua circunscrição. Consoante Barros (2005), o PIB da cidade é de cerca de R\$ 450, 6 mil, sendo que 47,5% do valor adicionado advém dos serviços, seguido das participações da administração pública (30,6%); da agropecuária (30,6%); e da indústria (4,2%). Com essa estrutura, o PIB *per capita* de Corrente é de R\$ 16,9 mil, valor superior à média do estado (IBGE, 2019).

Dentre os municípios pertencentes ao AG 27 e AG 28, em termos educacionais denominada de 15ª Regional de Educação, Corrente avulta-se nos aspectos econômicos, sociais e educacionais. A propósito, a economia tem seu maior foco na pecuária. A partir da década de 1950, o município passou a investir nesse setor, possuindo, atualmente, destacados criadores da raça Nelore.

Esse avanço foi determinante para que, a partir do ano 1974, tivesse início, no mês de julho, a maior Feira Agropecuária do Estado, a *ExpoCorrente*, que reúne expositores de outros estados da federação. Ao todo, foram realizadas 44 edições da exposição, mas devido à pandemia de Covid-19, as edições de 2020 e 2021 foram interrompidas. Em 2022, o governo do estado do Piauí, por intermédio da Secretaria de Estado da Agricultura, quando do lançamento do calendário de eventos do município, voltou a incluir a realização da *ExpoCorrente*, que acontecerá no período de 12 a 17 de julho de 2022.

Estudos realizados por Barros (2007) destacam que a consolidação do município teve início com a fundação da Igreja Batista e a criação de escolas primárias, por influência de cidadãos que detinham certa projeção política no cenário nacional, a exemplo de Joaquim Nogueira Paranaíba e Benjamim Nogueira, que se destacaram nas campanhas abolicionista e republicana (BARROS, 2007).

Figura 1 – Imagem aérea da cidade Corrente PI



Fonte: Álbum de Janleque Rodrigues Miranda. Disponível em www.facebook.com/janleque.miranda

A contribuição desses irmãos foi decisiva para o desenvolvimento educacional da cidade. Nesse contexto, missionários norte-americanos, a convite do Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá, deputado federal na época, decidiram instalar-se no município, trazendo uma educação de primeiro mundo para um pequeno município quase perdido no nordeste do País. Com essa colaboração, o município teve o seu interesse despertado para o setor educacional.

Em virtude do avanço do protestantismo na cidade, em 1953, os católicos enviaram para a cidade de Corrente o Padre José Anchieta de Alcântara Melo, com vistas a fundar o Colégio Mercedário São José e, assim, conter a corrida dos fiéis para a fé protestante.

Com efeito,

a disputa pela hegemonia entre os protestantes batistas e a Igreja Católica proporcionou à população da região o acesso a escolas confessionais de excelente qualidade, contribuindo para a melhoria dos índices de alfabetização e o desenvolvimento cultural da região. Além disso, a natural troca de experiências culturais entre os missionários protestantes estadunidenses, os padres espanhóis e o povo local gestaram uma cultura própria, rica e diversificada no sul do estado. (OLIVEIRA, 2014, p. 102).

Essa disputa, nas palavras de Barros (2007, p. 234), contribuiu para “fazer da cidade de Corrente um diferencial na região.” No entendimento de Teresinha Nogueira (2014, p. 73), que descreveu em sua tese a importância das instituições sociais em Corrente: história e memória, “a história é concebida como um processo que permite a compreensão das experiências sociais, sendo estas percebidas em constantes transformações, assumindo diferentes formas, sendo conseqüentemente processo e produto das ações dos homens, ou seja, de seu trabalho.”

Por cúmulo, a expressão *produto das ações dos homens* é uma marca em Corrente, pois o município não seria o mesmo sem a presença dos norte-americanos e espanhóis na condução de uma educação que, no início do século XX, já se mostrava inclusiva, porquanto oferecia a todos os cidadãos, independentemente de sua condição social e econômica, uma educação de qualidade.

Nessa conjuntura, os alunos provenientes de famílias com condição financeira suficiente pagavam pelos seus estudos, enquanto aqueles que não dispunham de recursos recebiam a mesma educação, pagando com serviços por meio de oportunidades oferecidas pelas instituições confessionais.

A respeito dessa questão, Oliveira (2013, p. 15) aduz que

os missionários norte-americanos trouxeram a cultura do trabalho e aqui no colégio implantaram marcenaria, usina de beneficiar arroz, criação de porcos, criação de gado, e implantação de técnicas agrícolas [...] garantia de trabalho para tantos que delas necessitavam, contribuindo já naquela época para o desenvolvimento da região.

Almeja-se, com esses pequenos fatos históricos, transcrever algumas informações com o objetivo de levar o leitor a ter um olhar voltado para a memória e os sentimentos existentes nas instituições confessionais da cidade de Corrente, demonstrando a inter-relação entre igreja e escola, uma vez que tal fato diferencia o município de muitos outros do interior do Brasil (NOGUEIRA, 2014).

É oportuno salientar que, até o momento, o foco desta investigação esteve voltado para a avaliação institucional interna, procurando identificá-la como possível mecanismo de fortalecimento da gestão democrática. Todavia, neste capítulo, destinado à pesquisa de campo, interessa buscar os dados das avaliações externas, nomeadamente aquelas provenientes de organismos oficiais, com o objetivo de verificar dados Saeb e do Ideb, com predominância para o Ideb do município de Corrente, evidenciando seus avanços e recuos.

Tendo em vista conhecer melhor a realidade educacional do município nos dias atuais, inicialmente, apresenta-se a composição das escolas que fazem parte da Rede Municipal de ensino, totalizando, no Censo 2021, 5.074 alunos: Mário Nogueira, Firmino Marques Maciel, Centro Municipal de Educação Infantil Evita Louzeiro, Luiz Avelino Ribeiro, Orley Pacheco Cavalcante, Dr. Filemon José Nogueira, Marinho Lemos Paraguassu, Mário Nogueira, Luiza Edite Cavalcante Reis, Santa Luzia, Claudenor Rodrigues de Melo, João Benício Magalhães, Claudenor Rodrigues de Melo, Elísia Rocha Mascarenhas, São Francisco, José Joaquim de Oliveira, Bela Vista, Manoel Pacheco da Rocha, Joaquina Nogueira de Oliveira, Justina Freitas de Souza, José Damião, Creche Tia Luizinha, Creche Tia Cecy, Milton da Cunha Lustosa,

Cristiano Ferreira Maciel, Floresta, Altino Batista Figueiredo e Joaquina Nogueira de Oliveira (INEP, 2021).

Além das escolas municipais, a estrutura educacional de Corrente comporta escolas da rede estadual, em um total de cinco, e da rede particular, em um total de quatro.

No que diz respeito ao ensino superior, Corrente pode ser considerada uma cidade universitária, contando com quatro instituições: A Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que oferece os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Direito, em Agronomia e em Zootecnia; a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que já ofertou variados cursos, mas no momento, dispõe de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Letras/Inglês; o Instituto Federal do Piauí (IFPI), com os cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental, Licenciatura em Física e Matemática; e a Faculdade do Cerrado Piauiense, com o curso de Bacharelado em Direito.

Nos estudos desenvolvidos no Mestrado²³ em Educação, de 2014 a 2016, quando esta pesquisadora investigou a relação entre o financiamento e a qualidade da educação, dentre as questões de pesquisa, uma serve de reflexão para o momento atual deste estudo: que práticas de gestão municipal da educação tendem a favorecer uma relação positiva entre financiamento da educação e melhoria da qualidade da educação básica? E por que cabe no atual estudo?

Isso porque, embora a questão do financiamento não esteja presente nesta investigação, verifiquei que, ao definir o objeto de estudo, caberia uma investigação acerca dos motivos que contribuem para que o Ideb do município de Corrente seja tão baixo, ao ser comparado com os municípios que fazem parte de sua jurisdição geográfica.

Ao levantar essa questão, intento enfatizar a qualidade, com a convicção de que nem sempre os resultados do Ideb podem ser o retrato de uma educação de qualidade. A esse respeito, é pertinente compartilhar o pensamento de Freitas (2015, p. 967), para quem “a educação escolar universal e de qualidade ainda é um bem jurídico inalcançado por grande parte da população brasileira, uma vez que a sua efetivação tem sido historicamente protelada.”

Não cabe aqui maiores discussões que possam comprovar a falta dessa efetivação, mas o objetivo é colocar o município de Corrente como parte dessa população que vive essa realidade negada historicamente.

O Ideb é novo. Surgiu com o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que

²³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus Joaçaba.

dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.²⁴

Partindo da orientação do Decreto, o Ideb passou a ter o propósito de medir a qualidade do aprendizado no País e estabelecer metas para a melhoria do ensino. De que forma? Possibilitando à população o poder de monitorar a qualidade da educação das escolas públicas e privadas do País, pois a partir dos dados do Ideb, a sociedade pode mobilizar-se em busca de melhorias. Isso posto, o Ideb transformou-se em importante indicador para a criação de políticas públicas em favor da qualidade da educação.

Apesar de o Ideb ter se transformado em um indicador de qualidade, o aprofundamento em leituras a respeito do tema traz algumas reflexões que se transformam em questionamentos como por exemplo: de qual concepção de educação estamos tratando? Quais os aspectos da educação podem ser evidenciados pelo Ideb? É possível haver distorções na utilização do índice ou mesmo em sua composição, quando estudos evidenciam que sistemas de ensino selecionam os melhores alunos para participarem das provas? Como as escolas estão tratando os resultados que são advindos dessas avaliações? E mais especificamente com relação ao estado do Piauí, uma pergunta a ser feita é: como o estado está situado em relação a outras unidades da federação e entre seus municípios? Questões que não serão respondidas por este estudo, mas que servem de sugestão para posteriores pesquisas.

Pensando no Ideb como um dos indicadores de qualidade, o quadro 03 demonstra os dados dos municípios que compõem a região Chapada das Mangabeiras, G27 e G 28, a fim de estabelecer parâmetros e a partir deles procurar identificar respostas para alguns questionamentos presentes na realidade educacional do município de Corrente. Uma vez que em todas as edições, o Ideb de Corrente oscila entre o penúltimo e último lugar, posição esta que não corresponde ao potencial educacional do município.²⁵

²⁴Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 06/04/2022

²⁵ Dados confirmados pelo Ideb 2007, 2009 e 2011

Quadro 03 - Ideb dos municípios que fazem parte do G27 e G28 do Território Chapada das Mangabeiras (2007-2019)²⁶

Municípios/Ano/Ideb/População	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	População
Avelino Lopes	2,4	-	3,7	2,5	3,6	5,0	5,5	11.361
Barreiras do Piauí	2,6	3,6	2,8	2,9	2,9	3,3	2,6	3.234
Corrente	2,6	2,8	3,2	2,8	3,4	3,5	4,0	26.709
Cristalândia do Piauí	2,9	3,0	3,6	3,0	3,4	3,1	3,8	7.831
Curimatá	3,4	3,4	3,3	3,3	3,4	3,5	3,9	11.426
Gilbués	2,9	3,0	3,7	3,3	3,1	3,5	3,8	10.393
Júlio Borges	2,7	2,6	3,5	3,0	4,5	3,7	4,6	5.627
Monte Alegre do Piauí	3,1	2,9	3,1	3,2	3,0	3,7	4,4	10.618
Morro Cabeça no Tempo	2,6	2,6	2,7	2,8	2,7	3,6	4,2	4.530
Parnaguá	3,3	4,3	-	2,6	3,7	2,7	3,6	10.791
Redenção	3,5	3,5	3,9	3,5	3,0	3,6	4,5	8.796
Riacho Frio	3,1	2,5	3,1	4,1	3,9	4,0	4,2	4.309
Santa Filomena	2,6	3,5	4,7	4,1	4,5	4,4	4,5	6.254
São Gonçalo do Gurgueia	2,5	-	3,3	2,9	3,7	4,0	4,2	3.057
Sebastião Barros	2,7	4,7	3,9	3,2	3,8	4,3	4,5	3.560

Fonte: Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/118-piaui/ideb/ideb-por-municipios>. Acesso em: 05/04/2022

Levando em consideração estudos que associam a gestão democrática com a qualidade educacional, o panorama apresentado pela Tabela 3 mostra-se intrigante e desafiador, pois serve de parâmetro para uma análise a respeito da realidade educacional do município de Corrente (OLIVEIRA; CAMARGO; GOUVEIA; CRUZ, 2009; FREITAS, 2012 e CARMO, 2013). Em todas as edições do Saeb, o Ideb de Corrente sempre apareceu entre os mais baixos, chegando a ocupar, em mais de uma edição, o penúltimo lugar.

A análise dos dados revela que a educação do município tem caminhado a passos lentos rumo à qualidade, pois como explicar a diferença do Ideb de Corrente para municípios com índices de desenvolvimento tão díspares? No que diz respeito à população, o segundo município mais populoso não chega à metade de sua população. Outros seis pequenos municípios, somando seus números, não alcançam a população de Corrente.

Em termos econômicos, apenas três municípios possuem agências bancárias, sendo que Gilbués e Curimatá possuem, cada um, uma agência do Banco do Brasil, enquanto o município de Corrente possui quatro agências bancárias, levando grande parte dos habitantes dos outros municípios, semanalmente, a deslocarem-se até Corrente, a fim de atender às suas necessidades. São elas: Banco do Brasil, Banco do Nordeste, Bradesco e Caixa Econômica Federal.

A atual gestão do município, reeleita no ano de 2020, ao assumir em 2017, teve a iniciativa de contratar um serviço de consultoria pedagógica para iniciar estudos capazes de

²⁶ O Quadro é um demonstrativo do Ideb dos municípios que compõem o Território Chapada das Mangabeiras em uma demonstração do quanto o Ideb do município de Corrente deixa a desejar quando comparado com municípios de menor condição econômica, social, cultural e educacional.

contribuir com a elevação do índice educacional, buscando junto à Secretaria Municipal de Educação elementos capazes de constituir um estudo de intervenção. O quadro 4 constitui uma pequena demonstração dos resultados advindos do trabalho realizado pela consultora em parceria com os sujeitos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), tema que irá emergir no momento da análise dos resultados levantados.

Quadro 4 - Evolução em % do Ideb no município de Corrente – PI (2005-2019)

Ano	Nota IDEB	Evolução em relação ao ano anterior
2005	2,7	
2007	2,6	queda de 3,70% comparado à 2005
2009	2,8	aumento de 7,70% comparado à 2007
2011	3,2	aumento de 14,28% comparado à 2009
2013	2,8	queda de 12,5% comparado à 2011
2015	3,4	aumento de 21,42% comparado à 2013
2017	3,5	aumento de 2,94% comparado à 2015
2019	4,0	aumento de 14,28% comparado à 2017

Fonte: Sonia Jaconi Consultoria & Assessoria Pedagógica (2019)

5.1.2 Município de Teresina

Teresina, capital do estado Piauí, nasceu no encontro dos rios Poti e Parnaíba, em uma localidade denominada Vila do Poti. Dotada de uma posição geográfica privilegiada, viria a ser a sede do poder administrativo e financeiro do estado.

Pode-se dizer que a transferência da capital da Província do Piauí de Oeiras (primeira capital) para a Vila Nova do Poti, em 1852, é uma tentativa do governador José Antonio Saraiva (1850-1853) de romper com as dificuldades de comunicação do Piauí com as demais províncias brasileiras e diminuir sua dependência econômica em relação ao Maranhão. Dito de outro modo, visava a colocar a Província do Piauí mais próxima do mundo, uma vez que o novo centro de poder seria fincado às margens do rio Parnaíba, caminhos de águas que banham grande parte do território mafrense (DO NASCIMENTO, 2011, p. 1).

Os jesuítas ficaram conhecidos na história do Brasil pela sua dedicação à educação dessa terra. Porém, não se pode dizer que, no Piauí, eles tiveram esse mesmo empenho. Em consonância com Nunes (1975, p. 275), em suas atividades na Capitania do Piauí, eles mostraram-se mais como curraleiros do que educadores, propriamente. Assim, o interesse maior da fixação dos jesuítas no Piauí foi administrar as fazendas de gado deixadas em testamento por Mafrense, em 1711, para a Companhia de Jesus. Teresina foi criada no ano de 1852, tendo em vista a sua

localização central, dentre as capitais nordestinas, é a única que não é litorânea e a primeira planejada (PREFEITURA DE TERESINA, 2015).

Contando com uma extensão de 1.392 km², a população de Teresina chegou a 871.126 no ano de 2021, consoante dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). O número representa um leve crescimento de 0,34% em relação ao ano passado, quando a capital somava 868.075 hab. Assim, a capital conhecida pela alcunha de *Cidade Verde* mantém a condição macrocefalia urbana com 626,13 hab/km². Isso posto, mantém-se na primeira posição no *ranking* de municípios piauienses mais populosos, seguido por: Parnaíba (153.863 hab); Picos (78.627 hab); Piripiri (63.829 hab); Floriano (60.111 hab); Barras (47.298 hab); Campo Maior (46.950 hab); União (44.649 hab); Altos (40.681 hab); e Esperantina (39.953 hab).

Figura 2 – Imagem aérea da cidade de Teresina (2022)



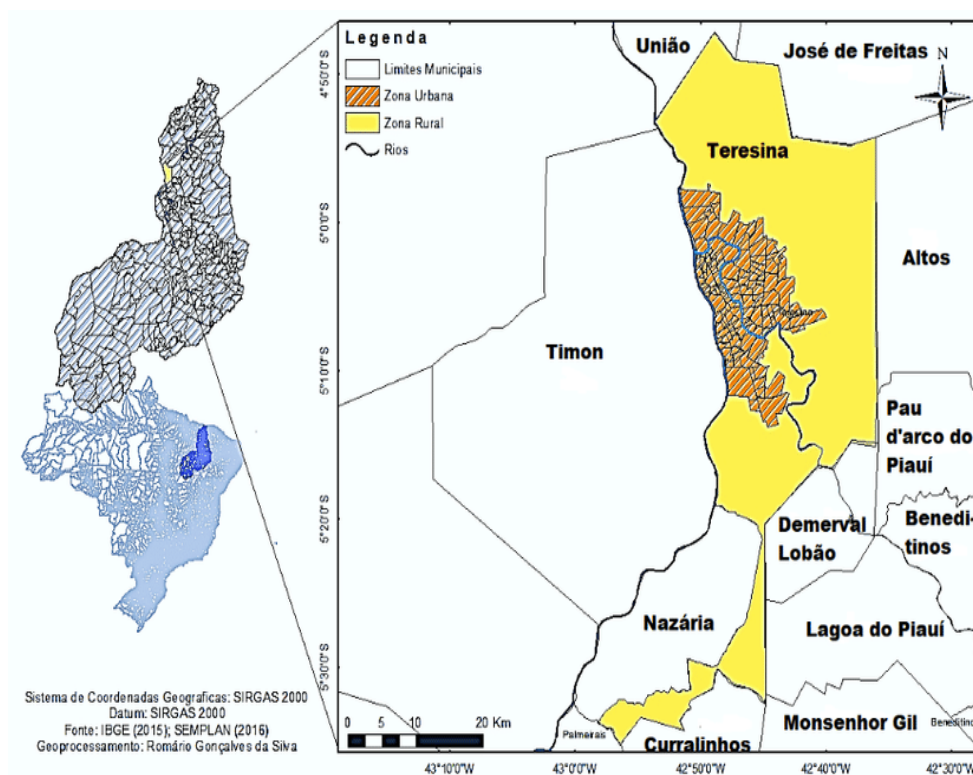
Fonte: Disponível em: <https://www.meionorte.com/curiosidades/sete-curiosidades-sobre-teresina-1-cidade-planejada-do-brasil-343586>. Acesso em: 07/04/2022

Em consonância com a Secretaria de Estado do Planejamento (Seplan), a distribuição da população no estado do Piauí segue o padrão dos anos anteriores, não havendo uniformidade, concentrando a maioria na Região Norte dos municípios da Grande Teresina (Teresina, Altos, União e José de Freitas), correspondendo a 30,28% da população estadual. Aliás, os municípios do Norte do Território de Desenvolvimento Entre Rios contrastam com os municípios ao Sul, considerados menos populosos – quais sejam Miguel Leão, Olho D’Água do Piauí, e Santo Antônio dos Milagres.

Localizada na região Centro-Norte do estado, a capital piauiense tem coordenadas geográficas de 05° 05’ 12’’ de latitude sul e 42° 48’ 07’’ de longitude oeste, estendendo-se ao

longo de uma área de 1.392 km², o que representa 0,55% da área do Estado do Piauí. Apenas 17% dessa área está na zona urbana (240 km²), perfazendo 123 bairros; estando o restante (83%) zona rural (1.152 km²). Tal divisão caracteriza Teresina como a capital nordestina com maior área territorial rural, limitando-se ao norte com União e José de Freitas; ao sul com Palmeirais, Monsenhor Gil, Nazária, Demerval Lobão e Curralinhos; a leste com Altos, Lagoa do Piauí e Pau D'Arco do Piauí; e a Oeste com Timon (MA), como mostra a Figura 04

Mapa 4 - Território Entre Rios – (Teresina-PI)



Fonte: IBGE (2015).

A capital do Piauí possui clima tropical, com inverno seco e verão chuvoso, e um regime pluviométrico singularizado por possuir dois períodos bem definidos: um chuvoso, quando ocorrem cerca de 90% das chuvas; e outro seco.

No âmbito da educação, nos últimos anos, o Brasil e o estado do Piauí vêm aprimorando seus índices de escolaridade nos diversos níveis de ensino, especialmente no infantil e fundamental.

Quadro 05 – Evolução em % do Ideb na rede municipal – anos iniciais (Teresina)

Ano	Nota IDEB	Evolução em relação ao ano anterior
2005	4,2	
2007	4,4	Aumento de 5,9% comparado à 2005

2009	5,2	aumento de 18,5% comparado à 2007
2011	5,2	estável
2013	5,0	queda de 3 % comparado à 2011
2015	6,1	aumento de 22% comparado à 2013
2017	6,8	aumento de 11,5% comparado à 2015
2019	7,0	aumento de 3% comparado à 2017

Fonte: MEC/Inep/DEED (2021).

Pela análise do Quadro 05 vislumbra-se o avanço no Ideb relativo aos anos iniciais da rede municipal, de 2013 a 2019, patenteando que os resultados melhoraram de forma consistente. A propósito, no ano de 2013, Teresina contava com um Ideb praticamente igual à média nacional. Já em 2019, a diferença entre o resultado municipal e do País saltou para 1,7 ponto. Portanto, o Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental avançou consideravelmente, com ênfase para o crescimento nas últimas edições, sobrelevando-se como a capital com os melhores resultados no País.

Importa salientar que apesar do contexto em que se insere, sendo reputada como uma das capitais mais pobres do País, Teresina alcançou resultados de destaque. Destarte, mesmo sendo a terceira capital com menos recursos financeiros para investir por aluno no ensino fundamental, a capital piauiense logrou o melhor resultado no Ideb. (PIAÚÍ EM NÚMEROS, 2019).

Os indicadores de aprendizagem alusivos aos anos iniciais colocam Teresina em posição de destaque, ampliando sobremaneira o desempenho dos estudantes nas disciplinas avaliadas, quais sejam Língua Portuguesa e Matemática.

No que se refere aos anos finais, embora não tenha feito esse destaque com relação ao município de Corrente, igualmente se percebem importantes avanços, sendo que o índice de alunos com aprendizagem adequada avançou de forma consistente nas duas disciplinas. Sem embargo, essa etapa da educação básica ainda representa muitos desafios, como se pode notar na disciplina Matemática, já que metade dos alunos não alcançou uma aprendizagem adequada no ano de 2019.

Não obstante, Teresina mantém um Ideb acima da média do Brasil, atingindo o importante patamar de melhor rede entre todas as capitais do País, ao mesmo tempo em que consegue reduzir a desigualdade entre escolas. (IDEB, 2017, 2019)

Deveras, é possível identificar que o sistema educacional de Teresina se mantém sólido, sobretudo, em virtude de aspectos como a interação e coerência entre diferentes partes, mantendo uma concepção sistêmica, a fim de assegurar a aprendizagem de seus estudantes. Dentre as justificativas para o alcance de tal resultado, elencam-se cinco elementos principais, considerados os mais relevantes da gestão educacional do município e que podem inspirar soluções na rede educacional por todo o País. Ei-los na sequência.

Quando, na primeira década dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação (Semec) constatou que os altos índices de infrequência dos alunos do ensino fundamental tinham impactos diretos nos indicadores de aprendizagem, decidiu-se adotar uma política mais rigorosa para o controle de faltas do alunado, ação que perdura até os dias atuais. Nessa perspectiva, a equipe gestora das escolas controla essa frequência a partir de uma plataforma ²⁷, entrando em contato com os responsáveis dos estudantes mais faltosos. Logo, tais políticas de garantia da frequência são indispensáveis para os reduzidos níveis de abandono escolar no ensino fundamental em Teresina, perfazendo condição meritória para avançar nos indicadores de aprendizagem.

A rede municipal de Teresina construiu seu primeiro currículo para o ensino fundamental em 1995, sendo a última versão finalizada em 2018, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento nacional que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica brasileira. Aliás, a implementação do novo currículo teve início em 2019, sendo prejudicada pela pandemia de Covid-19 e pelo consequente fechamento das escolas, no ano seguinte.

Em Teresina, desde a década de 1980, os diretores são escolhidos por meio de eleição direta pela comunidade escolar, sendo que, em 2012, esse processo foi institucionalizado por meio de uma legislação específica, qual seja a Lei nº 4.274/2012. Esse aspecto ratifica a autonomia das escolas e engloba a comunidade escolar no processo decisório, consistindo em uma das bases de uma gestão democrática.

5.2 A VOZ DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE CORRENTE E TERESINA

Nesta subseção são analisados os resultados da pesquisa de campo. Conforme informado, os resultados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário a trinta e dois sujeitos locais, sendo dezesseis do município de Corrente-PI e

²⁷Em 2013, a Secretaria adotou uma tecnologia de monitoramento eletrônico de frequência chamada Mobieduca.me, que consiste em uma carteirinha com um código de barras que o estudante passa em um leitor magnético quando chega à unidade escolar. Se o aluno falta, o responsável recebe, de forma instantânea, uma mensagem de SMS, comunicando a ausência. A tecnologia facilita o controle e o monitoramento da frequência tanto para as escolas como para a Semec e intensifica a participação das famílias na vida escolar dos estudantes. Em 2020, o Mobieduca.me já estava presente em 61 das 150 escolas municipais de ensino fundamental. O objetivo da rede é universalizar essa iniciativa em 2021.

Disponível em: <https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/redes-e-desafios/capital-com-o-melhor-ideb-do-brasil/>. Acesso em: 22/03/2022

dezesseis do município de Teresina-PI. Destes sujeitos, oito são diretores de escolas municipais de educação básica e, vinte e quatro, professores das mesmas escolas.

A entrada em campo aconteceu em agosto de 2021 quando foi estabelecido contato com a Secretaria de Educação do município de Corrente. O contato foi de forma presencial, ocasião em que apresentei a proposta de estudo manifestando o interesse em investigar a realidade educacional do município com ênfase na gestão democrática com o objetivo de investigar o nível de conhecimento a respeito da avaliação institucional e de que maneira esta poderia servir de suporte para o aperfeiçoamento do processo de gestão democrática. Foram quatro visitas onde tive a oportunidade de conhecer melhor a estrutura da Secretaria, pois enquanto apresentava meu projeto de investigação podia também ouvir os questionamentos dos profissionais que representam a SEMEC. A receptividade dos gestores foi clara, manifestada pelo interesse de conhecer mais de perto a questão da avaliação institucional vislumbrando as contribuições que o estudo poderia oferecer ao município.

Após o contato com a secretária, fui encaminhada para a Superintendente de Educação. Profissional que se encontra hierarquicamente abaixo da secretária e que tem a responsabilidade de gerir todo o processo educacional, desde a lotação dos professores, planejamento de atividades, e acompanhamento do processo educacional. A partir daí defini o calendário de visitas, pois fiz a opção por entrevistar os diretores e aplicar os questionários aos professores de forma presencial, por perceber, a partir da leitura de dissertações e teses, que nem sempre questionários enviados por e-mail retornam ao pesquisador em um número suficiente para uma análise consistente e que possa de fato refletir a realidade investigada. Ficando Teresina a mais de 800 km de Corrente, fiz a opção por entrevistar primeiramente os sujeitos de Corrente, com a consciência de que precisaria dispor de tempo para desenvolver a pesquisa na capital.

No tocante ao município de Teresina, o primeiro contato ocorreu no mês de novembro de 2021 que, por conta da distância, deu-se através de contato telefônico com o Secretário Municipal de Educação. A exemplo de Corrente, expus meu objeto de estudo manifestando o interesse em investigar a realidade educacional de quatro escolas daquele município buscando compreender aspectos da gestão democrática e da avaliação institucional. Fui encaminhada para o Superintendente de Educação, profissional que, a exemplo de Corrente, encontra-se hierarquicamente abaixo do secretário com funções similares.

Em comum acordo com o superintendente de educação foram escolhidas quatro escolas em Teresina, todas localizadas em bairros de periferia por contrariar dados de estudos que revelam uma correlação entre a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território onde se localizam as escolas e as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes. Estes estudos

têm revelado a relação entre os níveis de vulnerabilidade social e a qualidade educacional. (CENPEC, 2011). Os dados evidenciam a existência de uma correlação entre a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território onde se localiza a escola e as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes: quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. Essa realidade pode ser confirmada por (NÓVOA, 1999) ao destacar a importância dos aspectos da cultura da escola enfatizando que a compreensão desses fatores torna a escola única.

Nos meses de março e abril estive, de forma presencial, na capital do estado para o levantamento dos dados, pois a exemplo do município de Corrente, meu desejo era o contato pessoal com os sujeitos investigados. De posse dos nomes das escolas e suas respectivas diretoras, enviei solicitação, manifestando o interesse da visita para a coleta dos dados. Chamou-me a atenção o compromisso dos profissionais com a educação desde a conversa inicial até a definição dos professores que responderiam ao questionário e a devolutiva em um prazo estabelecido pela pesquisadora e atendido pelos sujeitos.

A análise dos dados foi realizada considerando cinco etapas: a saber: a) coleta de dados verbais; b) interpretação dos dados; c) divisão dos dados em categorias. Os dados analisados pelo software foram os codificados por meio das transcrições dos depoimentos dos professores e dos diretores para inserção no software; d) organização dos dados brutos na linguagem da pesquisa de acordo com a teoria estudada quanto à avaliação e gestão democrática; e e) síntese dos resultados para a comunicação à comunidade científica.

Fizeram parte da pesquisa uma amostra não probabilística de 21 professores de um total de 24. E os oito diretores, todos participaram da entrevista.

5.2.1 Constructos dos professores e diretores sobre a relação entre avaliação institucional e gestão democrática:

O trabalho de campo se ancorou na busca de possíveis evidências que pudessem indicar uma relação entre avaliação institucional e gestão democrática. Para este exercício, foi necessário retomar a questão central deste estudo com o intuito de perceber em que medida a avaliação institucional pode constituir-se em um mecanismo potencializador da gestão democrática em escolas públicas de educação básica.

Antes mesmo de iniciar as entrevistas aos diretores e aplicar os questionários aos professores, estabeleci um diálogo com a equipe gestora de cada escola com o objetivo de conhecer melhor a realidade onde, em um ambiente informal, porém objetivo, ouvi relatos de experiências realizadas de gestão democrática no âmbito das escolas que apontavam, ainda que de maneira tímida, para o exercício da avaliação institucional.

Nesse contexto, destaco a fala da professora Teresa²⁸ que não fazia parte dos sujeitos selecionados para a pesquisa e que se encontrava afastada da função de professora atuando como diretora em outra escola. Segundo ela, as principais dificuldades para a implementação de uma avaliação institucional são a falta de conhecimento, disponibilidade das pessoas em conhecer o processo bem como vontade e coragem para assumir os riscos. Nas rodas de conversa, fui percebendo que havia interesse em melhor conhecer o processo da avaliação institucional e que suas ressonâncias poderiam ser sentidas no seio das escolas.

É possível confirmar essa premissa na fala dos entrevistados. A professora de cognome Alessandra, ao ser questionada a respeito das relações entre gestão democrática e avaliação institucional nas escolas de educação básica assim se posicionou:

Na minha opinião, a gestão democrática está bastante comentada no cenário educacional e uma das formas de obter essa gestão é por eleição dos dirigentes escolares, com participação de toda a comunidade escolar, mais além disso uma gestão democrática precisa saber ouvir, dialogar, trabalhar com espírito coletivo, disseminar harmonia em seu grupo, pois nesse ambiente, podemos fazer diariamente nossa avaliação enquanto escola, ouvindo os funcionários, professores, alunos e pais. Assim, teremos um retorno do nosso trabalho e em que aspectos precisamos melhorar. Uma escola onde há de fato uma gestão democrática, a comunicação acontece, o gestor não se isola nem decide sozinho, ele escuta seus pares e juntos encontram uma solução para os problemas. Mas essa uma realidade distante, são poucas as escolas que de fato desempenham esse papel. Acredito que num futuro próximo essa realidade vai mudar, onde os gestores estarão mais próximos dos seus subordinados.

²⁸ A partir de agora todos os nomes serão fictícios bem como os municípios onde atuam, a fim de resguardar suas identidades, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos.

A professora Lorena foi mais enfática e, em poucas palavras, expressou seu pensamento a respeito das relações entre gestão democrática e avaliação institucional nas escolas de educação básica ao afirmar que: “A avaliação institucional é uma aliada da gestão democrática, pois será um instrumento de discussão permanente sobre as práticas vivenciadas na escola, aliada à construção de sua autonomia, já que fornece meios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade do seu trabalho”.

Por sua vez, o professor Fernando, ao ser questionado acerca das relações entre AI e Gestão Democrática, assim se posiciona: “percebe-se a importância de implantar a Avaliação Institucional na educação básica como um instrumento que possibilite um diagnóstico da escola como um todo, servindo de subsídio para a tomada de decisão quanto aos rumos do trabalho escolar.”

Os excertos destacados se referem à questão de número 06 do questionário, porém um fato deve ser destacado. Dos vinte e um professores que responderam ao questionário, apenas oito se posicionaram sobre o tema, já que se tratava de uma questão aberta. As falas reforçam a premissa de que a Avaliação Institucional pode sim ser um mecanismo potencializador da Gestão Democrática, entretanto fica um questionamento: Por que razão aproximadamente 60% dos sujeitos não se posicionaram? Seria desconhecimento dos fatos ou um reforço à fala da professora presente na roda de conversas na escola ao apontar como principais dificuldades para a implementação da avaliação institucional “a falta de conhecimento, disponibilidade das pessoas em conhecerem o processo bem como vontade e coragem para assumir os riscos”?

São situações como estas que inquietam e desafiam os pesquisadores, na esteira de Brandalise (2010), compreendemos a avaliação das escolas como uma tarefa complexa, e tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações e o poder é inerente a todas as organizações. Ainda que se reconheça o seu valor, não é uma tarefa fácil levar os membros de uma instituição de ensino assumirem novos rumos e novos desafios.

Inicialmente, pensei em realizar uma análise em separado para cada município, pois enquanto desenvolvia a coleta de dados e me debruçava na leitura das respostas, as mesmas sinalizavam para grandes diferenças entre as duas realidades investigadas, entretanto, ao colocar os dados no Programa Iramuteq, minhas conjecturas não se confirmaram. Existem sim, diferenças significativas em alguns segmentos, porém na visão macro é possível afirmar que são situações que se assemelham em muitos aspectos.

O programa Iramuteq possui um dado facilitador, uma vez que a análise qualitativa é de responsabilidade do pesquisador, o software apresenta padrões nos arquivos gerados. As figuras

e os arquivos decorrentes da Classificação Hierárquica Descendente, Análise Fatorial e Análise de Similitude apresentarão sempre a mesma cor independente do arquivo gerado. Por exemplo, se em um determinado arquivo a Classe 1 for de cor verde, em todos os outros, ela será também na cor verde.

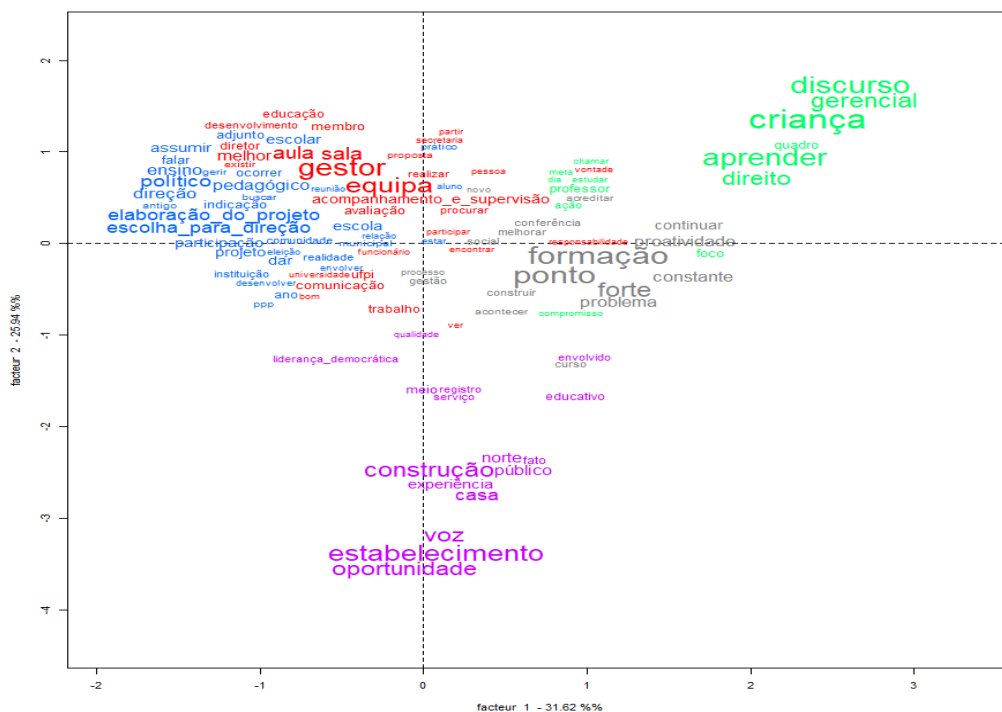
A análise fatorial dos textos - etapa na qual as palavras de cada segmento de texto (neste caso, cada grupo de entrevistas foi tratado como um segmento de texto) foram analisados e classificados em grupos, de acordo com as suas afinidades dentro do discurso apresentado. Foram constituídos cinco grupos (ou classes de palavras), conforme demonstrado na Figura 3. A maior delas é a classe 4, tanto para os diretores quanto para os professores, o que representa menos da metade do discurso 30% e 21%, respectivamente.

A análise fatorial também permite identificar a relevância das expressões de cada de grupo. A Tabela 1 apresenta os termos de maior significado estatístico dentro de cada classe de palavras. O número que se segue à palavra corresponde à sua estatística definida pelo coeficiente quadrático do qui-quadrado, para comparar a incidência do termo dentro do agrupamento para a distribuição esperada em toda a amostra.

O número entre parênteses indica a porcentagem de citações da expressão dentro da classe. Podemos perceber que, no caso das Classes 4 e 5, as três expressões têm um coeficiente qui-quadrado de maior participação do agrupamento no total do discurso. É, portanto, uma prova de que, para os diretores, a avaliação institucional deve ser incorporada ao PPP. Isso reforça a visão de que, para os respondentes, a avaliação institucional constitui um ato democrático, envolvido diretamente na participação política dos gestores. (KYNGÄS; MIKKONEN; KÄÄRIÄINEN, 2019).

Como se depreende da Figura 03, as expressões diretamente relacionadas com temas políticos têm um elevado grau de adesão à classe 4 e 5, compreendido o fato de os termos *construção, voz e escolha* terem suas ocorrências localizadas dentro destas classes.

Figura 3– Análise Fatorial de Correspondência para Diretores



A imagem permite identificar as classes de palavras que mais se destacaram nas falas dos diretores. Próximo ao eixo horizontal, há um destaque para as palavras gestor, equipe e formação. O tamanho da palavra é proporcional à sua importância no discurso dos diretores. Todo gestor reconhece a importância do trabalho em equipe ainda que sua prática não favoreça este trabalho, entretanto através das formações, tanto o gestor quanto o professor alcançarão maturidade contribuindo para um ambiente que possa promover qualidade.

Ao serem questionados acerca da relação da formação profissional com a gestão democrática, as palavras acima estiveram presente nas falas de 50% dos diretores entrevistados como é possível ver a seguir:

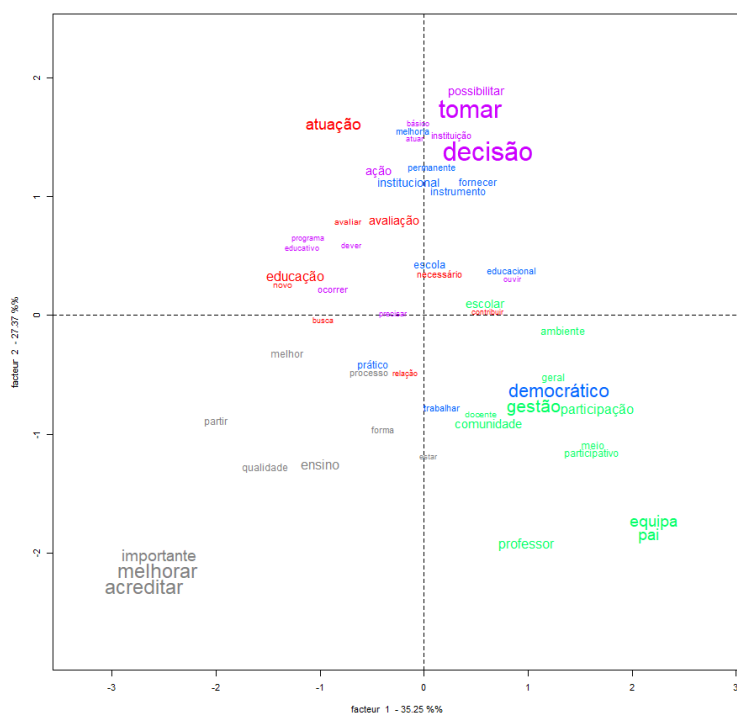
- Diretor I – Minha formação é em Ciências Biológicas, não é uma área que seja diretamente ligada à gestão, mas quando se tem paixão em aprender, não importa a área, o processo acontece. Sou atenta aos desejos da minha equipe de trabalho e procuro atender aos seus anseios.
- Diretor II – Sou pedagoga pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), antes disso cursei o antigo magistério. Tenho também formação em Letras. Todos esses conhecimentos têm contribuído para que eu desempenhe a função de gestora sempre

atenta ao trabalho em equipe procurando dar voz e vez a todos que fazem parte da comunidade escolar.

- Diretor III – Sou formada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com especialização em Estado, Movimentos Sociais e Cultura. Desde que assumi a direção da Escola Flores da Vida um dos meus primeiros movimentos foi me aprofundar em conhecer a realidade da mesma, as suas necessidades, pontos fracos e positivos. Sempre participo de cursos de gestão com o desejo de me aprimorar e dar oportunidades a todos que fazem parte da equipe gestora bem como todos os profissionais da escola.
- Diretor IV – Sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) com especialização em psicopedagogia. Antes de ser diretora, atuei durante sete anos como professora, e acredito que nenhum profissional pode ser diretor, sem antes ter sido professor. Depois do meu tempo na docência senti vontade de me candidatar à Direção da escola e fui eleita. Nasci para gerir pessoas. Gosto do trabalho em equipe e acredito que os resultados são frutos do trabalho de todos. Do trabalho coletivo.

A partir desses relatos fica evidente a relevância do papel do gestor na vida da escola e na busca por uma gestão democrática, confirmando a importância dos dados constantes na Tabela 6, ou seja, a necessidade de que nos espaços de formação dos profissionais da educação não faltem subsídios que os preparem para o exercício da gestão escolar.

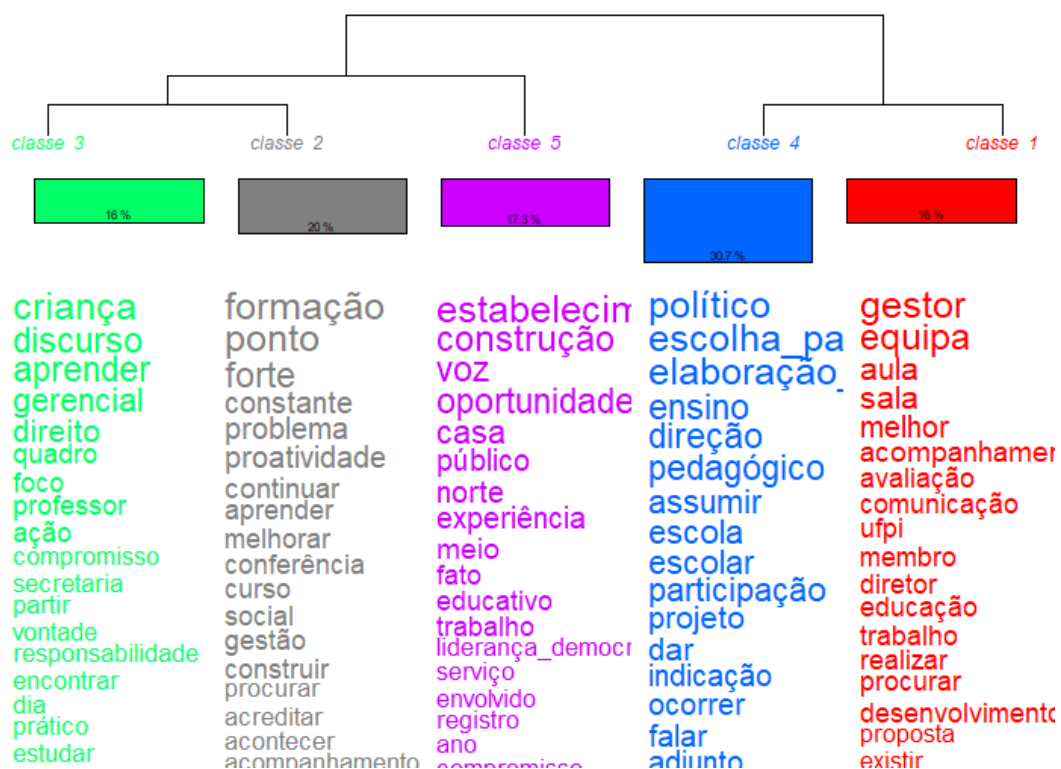
Figura 4– Análise Fatorial de Correspondência para Professores



Na categoria docente as expressões tomar decisão, atuação e democrático estiveram presentes em mais de 50% dos entrevistados, em uma demonstração de que conforme já sinalizado neste estudo, os resultados positivos de uma gestão democrática passam primeiramente pela visão e atuação do diretor da escola, pois para os docentes, no momento da tomada de decisão e atuação do dirigente, não pode deixar de levar em consideração o aspecto democrático, sob pena da gestão ficar apenas no plano teórico.

Na classificação hierárquica descendente, os discursos são agrupados tanto por semelhanças quanto por diferenças, aqui a retenção mínima foi de 75% dos segmentos de texto. Os dendogramas referentes aos dados para os diretores na figura 5 (MARTINEZ, 2015; MAYRING, 2014) evidenciam características políticas da gestão e a busca pela avaliação como um processo democrático em si. Aqui não é possível identificar a tipologia da avaliação a que se está referindo. Foi predominante a visão de que o ato de avaliar faz parte de qualquer proposta educacional. Em outra repartição, enquanto a liderança aparece como uma prática inerente ao gestor que busca uma gestão democrática, a avaliação institucional é concebida como um alicerce nesse processo. Isso ficou apresentado nas Classes 3, 2 e 5 (BARDIN, 2016; FRANCO, 2020)

Figura 5 – Classificação hierárquica para diretores



A seguir estão as categorias de análise apresentadas nos dendrogramas resultado das entrevistas com os oito diretores que participaram da pesquisa.

Tabela 01- Categorias de análise apresentadas no dendograma para os diretores

Classe	Palavra	χ^2	%
Avaliação Institucional	Gestor	27,92	85,71
Acompanhamento e Supervisão	Formação	30,33	88,89
Direção	Discurso	28,12	100,00
Planejamento e projeto	Construção	20,78	100,00
Liderança Democrática	Político	1774	100,00

Fonte: Elaborada pela autora

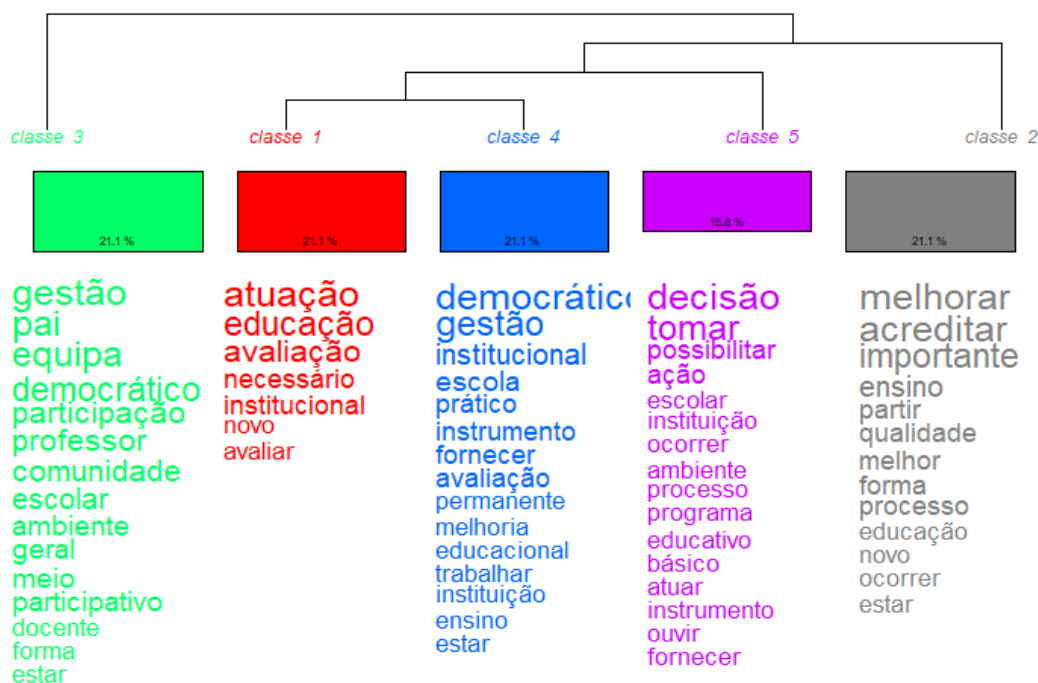
A partir dos dados apresentados na Tabela 1 percebe-se que 85% dos gestores concordam sobre a importância da Avaliação Institucional havendo, entretanto, uma contradição no que diz respeito aos termos supervisão e liderança, por serem mais apropriados a um modelo de gestão gerencial, conforme é possível ver na fala da Diretora IV ao informar a respeito dos avanços em sua gestão:

Com o tempo, fomos saneando o quadro, as coisas foram se ajustando, a comunidade foi se fazendo presente e ajudou a gestão a cobrar cada vez mais do fazer do professor, do zelador, do vigi, da merendeira, de modo que só permanecia na escola aquele ou aquela que de fato tinha compromisso com um fazer educativo público de qualidade e assim fomos construindo um caminho. Com o tempo, a voz da gestão foi ficando mais tranquila, a equipe foi vestindo uma nova camisa de compromisso e a *linguagem gerencial* foi se equilibrando, foi conferindo novas aberturas, foi possível dialogarmos naquela linha de um discurso democrático, mas sobretudo o respeito com o direito da criança de aprender. (grifo meu)

Ao entrevistar esta diretora que, aliás, foi a escola com melhor Ideb, confirmei o que apresentei no final da Seção 3 quando foram apresentadas as características dos modelos de gestão democrática e gerencial. Em muitos casos, o próprio gestor, talvez sem perceber, estabelece um modelo de gestão democrática, porém com características marcantes de um modelo gerencial.

Com base na opinião dos professores, foi gerado um dendrograma, também de duas repartições, contendo na primeira apenas uma classe, em que é possível destacar o ambiente colaborativo inerente à avaliação como processo democrático e, na segunda, 4 classes, que apontam para o mecanismo gerencial da avaliação.

Figura 06 – Classificação hierárquica para professores



As palavras do dendrograma dos professores apresentam algumas contradições com relação ao que informaram os diretores. A contradição pôde ser constatada por ocasião do levantamento de dados. Em alguns momentos, era possível perceber contradições entre as falas

dos diretores e dos professores, inclusive numa mesma escola, quando diretores apontam para aspectos da gestão democrática sem mencionar questões como a participação e envolvimento dos demais profissionais.

As palavras das Classes 4 e 5 trazem um conjunto de significações que não foram manifestadas nas entrevistas com os diretores, sobretudo nas escolas onde os diretores assumem a função por meio de indicações políticas. Nesses casos, conforme alertam autores como Paro (1998) e Libâneo (2009), quando o diretor é uma indicação política, o seu compromisso será com quem o indicou ficando a escola sempre à mercê de suas decisões.

Tabela 02 – Categorias de análise apresentadas no dendograma para os professores

Classe	Palavra	χ^2	%
Avaliação Institucional	Atuação	12,21	100,00
Acompanhamento e Supervisão	Melhorar	16,76	100,00
Direção	Gestão	13,93	50,00
Planejamento e projeto	Decisão	26,72	75,00
Liderança Democrática	Democrático	15,54	53,33

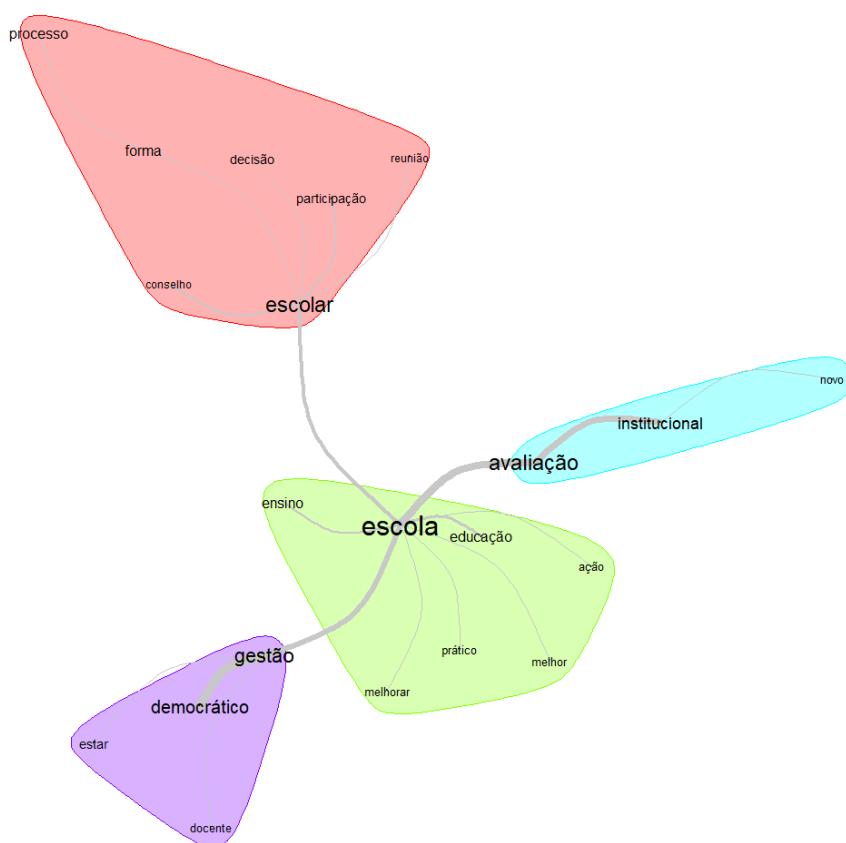
Fonte: Elaborado pela autora

Os dados das entrevistas aos diretores foram, ainda, sujeitos a uma análise léxica com a ajuda do software Iramuteq, que levantou as expressões mais comuns e as organizou com a frequência de palavras e como estas estão ligadas umas às outras. A partir desta análise, surgiram universos ou classes de palavras. Observei que a maior parte dos textos se refere a aspectos políticos e democráticos do processo de avaliação escolar, e que as questões relacionadas com a liderança eram tratadas de forma similar, com pouca sobreposição em relação a textos que evidenciavam a avaliação como um processo político. Nesse sentido é possível perceber que o termo avaliação, como foi demonstrado ao longo do levantamento de literatura, tem sido utilizado sem uma definição clara do seu significado especialmente quando se trata da avaliação institucional ao se perceber, pela participação dos sujeitos, o desejo de que seja implantado nos sistemas de ensino um instrumento que seja capaz de diagnosticar questões atinentes aos problemas e vicissitudes da escola como um todo, com vistas a superar os desafios. Contudo, não há como afirmar de forma contundente que esse instrumento seja avaliação institucional.

tendência aos diretores confundir a avaliação institucional com a avaliação da aprendizagem dos estudantes, cuja responsabilidade recai sobre o professor.

Em relação aos dados dos questionários, respondidos pelos professores, a análise das similitudes, situou a palavra escola em um vetor diferente do vetor das palavras gestão e avaliação. Não necessariamente com os mesmos sentidos.

Figura 08 – Análise de Similitude para professores



Como é possível depreender-se da Figura 8, os professores se referem à avaliação institucional como algo novo, que precisa de participação e decisão da escola. Esta percepção destoa da gerada a partir dos dados das entrevistas aos diretores, onde predomina uma confusão entre a avaliação institucional e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 01 – Nuvem de Palavras por frequência de ocorrência para Diretores

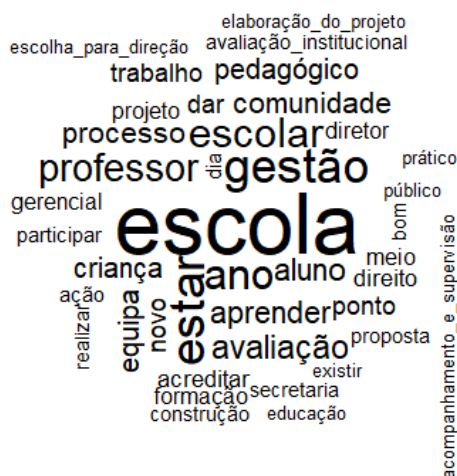
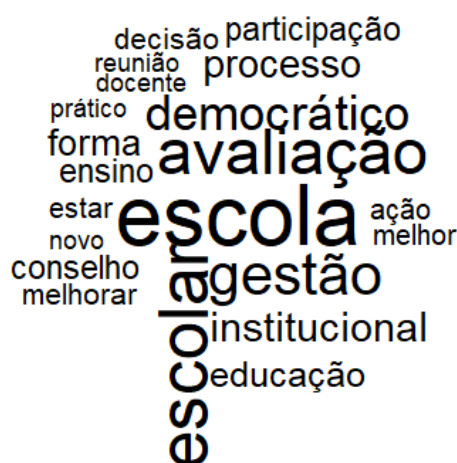


Gráfico 02 – Nuvem de Palavras por frequência de ocorrência para professores



Por meio dos Gráficos 01 e 02, é possível observar que a expressão *escola* esteve no centro dos depoimentos no decorrer das entrevistas e as demais categorias derivam da dessa expressão, que se torna o centro do processo avaliativo, que diz respeito ao sujeito professor e sujeito diretor.

Com base nos dados quantitativos gerados e da análise qualitativa produzida a partir deles, é possível verificar importantes contradições nas percepções de diretores e professores das escolas investigadas sobre a relação entre gestão democrática e avaliação institucional. Ambos os grupos reconhecem a importância da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, porém são pouco precisos quanto à contribuição da avaliação institucional para o fortalecimento da gestão democrática.

Desse modo, podemos compreender o que foi discutido ao longo desse estudo no que diz respeito à implementação da avaliação institucional nas escolas com o objetivo de potencializar a gestão democrática. Ficou evidente, principalmente na aplicação dos questionários aos professores, que a avaliação institucional ainda não é uma realidade nas escolas de educação básica dos municípios investigados. Nesse caso, é bom lembrar o que nos diz Fullan (2009) que, praticamente em todas as escolas onde tem se observado avanços sólidos por conta da avaliação institucional, o esforço tem sido principalmente por parte da direção em atenção às expectativas dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estar contemplada na CF desde 1988, a gestão democrática corresponde a um campo de experiências em construção, perpassada por avanços e retrocessos na realidade educacional brasileira, daí porque é alvo frequente de pesquisas da área. Esta investigação procurou desvendar elementos capazes de contribuir para a construção de uma resposta à indagação: em que medida a AI pode constituir-se em um mecanismo potencializador da gestão democrática em escolas públicas de educação básica?

Na busca por respostas a esta indagação, dediquei-me inicialmente a uma revisão histórico-conceitual bem como a um exame documental, tendo por alvo documentos legais de abrangência nacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre outros de menor alcance, mas não de menor importância. A partir do material revisitado ao longo dos estudos, fui delineando o percurso a seguir.

Busquei revisitar alguns aspectos específicos da história da educação brasileira, de modo a demarcar como o conceito de gestão democrática foi sendo gradualmente introduzido como princípio educativo do ensino público na educação básica. Assim, foi possível perceber também a evolução do termo *administração escolar* para *gestão escolar*, com a consciência de que essa transição não é algo estanque nem definitivo, visto que alguns estudiosos insistem em utilizar os dois termos para significar o mesmo fenômeno.

Em seguida, através de um estudo documental, procurei compreender a atuação do Banco Mundial enquanto um dos organismos multilaterais e sua influência na elaboração de políticas públicas para a educação brasileira. E como último levantamento bibliográfico busquei concepções predominantes de avaliação institucional na literatura sobre o tema e possíveis correlações com o princípio da gestão democrática. Os estudos levantados apontaram para a importância da avaliação institucional como mecanismo capaz de potencializar a gestão democrática nas escolas de educação básica.

No que tange aos aspectos epistemológicos, a proposta de investigação seguiu os pressupostos do método crítico-dialético, amparando a análise do objeto no referencial teórico histórico-crítico. Dentre os autores de referência do estudo, destacam-se os trabalhos de Barreto e Novaes (2016); Belloni (1999); Bittar e Bittar (2012); Brandalise e Martins (2022); Brandalise (2015); Brandão, (2018); Dias Sobrinho e Balzan (1995); Freitas (2007); Lopes (2019); Martins e Borges (2020); Saul (2015).

Além de revisão histórico-conceitual da concepção de gestão escolar, o estudo contou com exame documental, ancorado em documentos legais de abrangência nacional, tais como a CF de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e o PNE (2014-2024), além de estudo de campo em dois municípios brasileiros situados no estado do Piauí onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores, além de questionários a professores de oito escolas da educação básica municipal.

No mergulho no campo empírico local, procurei verificar a existência de um programa de AI que fosse capaz de ser suporte para a gestão democrática, por meio dos instrumentos de levantamento de dados, entrevistas para quatro diretores e questionário para doze professores em cada um dos dois municípios escolhidos para a pesquisa. A partir desse exercício, foi possível reunir alguns elementos e construir análises que me permitiram chegar a algumas inferências

Conforme os resultados da pesquisa, os sujeitos do município de Corrente possuem poucas referências acerca da avaliação institucional, enquanto os do município de Teresina, confirmam a existência desse modelo de avaliação ao afirmarem que receberam orientação sobre AI tanto na graduação, como nas escolas onde atuam e nos espaços de formação que são bem mais frequentes do que no município de Corrente. Indo mais além, os sujeitos do município de Teresina em sua totalidade confirmaram a participação em espaços ofertados pela escola, ao passo que os sujeitos do município de Corrente, em um total de oito respondentes que enviaram os questionários, quatro raramente participam desses espaços de formação, um nunca participou e três não souberam responder. Nesse quesito, de modo geral, as opiniões se distanciaram principalmente entre os professores.

Enquanto Teresina, dá ênfase à participação, Corrente não demonstra o mesmo interesse. As respostas dos sujeitos dos dois municípios vislumbraram para a importância da avaliação institucional mesmo sem um grande aprofundamento acerca do tema, em uma demonstração de confiança no fato de que um programa de avaliação institucional pode contribuir para o fortalecimento da gestão democrática desde que aconteça um maior envolvimento de todos os atores participantes do processo de ensino.

Outrossim, sujeitos dos dois municípios sublinharam a importância de um programa de AI com ênfase no trabalho em equipe, envolvendo não só o gestor, mas todos os membros da comunidade escolar. Essas diferenças no enfoque de que a AI possa ser um suporte de apoio à gestão democrática poderiam ser explicadas com base no tamanho da rede de cada um dos municípios, uma vez que um é a capital do estado, e o outro encontra-se entre os municípios de pequeno porte e, portanto, conta com uma estrutura física e financeira bastante distinta, sendo

igualmente diversos os graus de prioridade de investimento. Nesse aspecto, caberia uma nova pesquisa para investigar como esses impasses poderiam ser sanados.

Os resultados levantados também me possibilitaram confirmar, por meio das falas dos sujeitos, em especial no que diz respeito à sua diversidade, elementos que detectei na literatura consultada, como por exemplo o que nos informa Moura (2017, p. 125) a respeito da problematização da AI como sendo um “processo transparente e coletivo que permeia as práticas educativas, o aperfeiçoamento da gestão escolar e o potencial da instituição”. Se formos analisar cada resposta dada pelos sujeitos que participaram deste estudo, ficaria nas entrelinhas o pensamento do autor acima, ou seja, todos almejam o fortalecimento das instituições a partir de práticas coletivas de ação.

Na esteira desta constatação, o levantamento bibliográfico na seção quatro, a respeito da Avaliação Institucional: experiências e concepções predominantes, permitiu-me identificar algumas conclusões que cabem nesse espaço a exemplo do que nos informa Grochoska (2007), propondo uma análise das possibilidades da gestão democrática da escola, tendo a avaliação institucional como estratégia para isso. Destaca a influência dos agentes escolares em seus contextos de atuação. Para a autora, pensar no contexto de uma escola é reconhecer que suas propostas de ação pedagógica devem sempre contemplar o contexto de sua comunidade, pois a partir daí é que poderão surgir ações integradoras. Ao analisar a voz dos sujeitos desta pesquisa ainda que em alguns momentos de forma aparentemente desconexa, nos remete à conclusão da pesquisadora paranaense.

A AI, especialmente no tocante à concepção e à observância das especificidades da rede de ensino do município de Teresina, em especial, indica ser este o caminho a percorrer por aqueles que desejam implantar um programa de avaliação capaz de influenciar a gestão democrática e os resultados almejados. Soma-se a isso, a cultura da participação da sociedade civil nos assuntos públicos, nos colegiados e nos espaços de formação continuada.

É claro que a análise de um tema a partir da ótica de sujeitos situados em realidades distintas, impõe que consideremos as diferenças existentes e sua repercussão nas vozes dos sujeitos, haja vista estarem ligadas ao modo de vida de cada lugar, aos seus valores, crenças, desafios, objetivos e motivações.

Diante do exposto, é possível sintetizar a fala dos sujeitos em alguns tópicos relevantes: o planejamento pautado nos pressupostos da gestão democrática; o envolvimento dos sujeitos no dia a dia da instituição através de uma participação efetiva; o protagonismo municipal com destaque para as diferenças entre uma capital e um município de pequeno porte; a falta de comprometimento com a educação por parte de alguns sujeitos, quando nem se quer se esforçam

por responder perguntas do seu dia a dia de trabalho e a falta de autonomia por parte dos gestores, guiados muitas vezes por determinações superiores.

Embora se reconheça a diferença entre as realidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, respeitando suas experiências e práticas cotidianas, é possível considerar relevante a participação de todos ainda que em determinados momentos demonstrassem através de sua participação as fragilidades e fraquezas dos sistemas de ensino aos quais pertencem, não deixando, contudo, de estabelecer uma forte ligação entre a AI e o processo de gestão democrática.

Foi possível perceber que os caminhos metodológicos escolhidos para esta investigação contribuíram para a compreensão dos achados da pesquisa. Assim, o investimento na revisão de literatura, a análise documental e a pesquisa de campo possibilitaram a confirmação do que se foi desenhando ao longo do percurso, ou seja, da hipótese **central desta investigação**: a escola pública de educação básica desconhece a potencialidade da avaliação institucional no fortalecimento da gestão democrática.

Essa confirmação veio a partir dos resultados obtidos que apontaram importantes obstáculos e até mesmo resistências à implantação da gestão democrática, associados a diferentes fatores, a exemplo da ingerência política sobre a educação, reforçada por correntes ideológicas que defendem práticas conducentes com preceitos da gestão gerencial, regradas pela lógica da equidade, eficiência e eficácia dos serviços públicos, bem como pelo autoritarismo fortemente entranhado na administração burocrático-financeira dos sistemas de ensino, que focaliza o êxito da escola em exames externos.

Assim, a pesquisa de campo permitiu afirmar que concepções de avaliação institucional e gestão democrática coexistem nas falas dos sujeitos e que vale a pena investir em ações que promovam a gestão democrática, dentre os quais destaca-se a avaliação institucional. Por isso, sem a pretensão de esgotar o assunto, até porque o levantamento de literatura provou ser algo inacabado, entendo ser relevante a continuidade dos estudos nesta vertente de análise, em especial na avaliação institucional, enquanto mecanismo capaz de potencializar a gestão democrática no interior das escolas públicas de educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n.10. p. 33-52, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. IN: **Escola, Currículo e Avaliação**/ Maria Teresa Esteban, organizadora. São Paulo: Cortez, 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: **regulação e emancipação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Gisele Iecker de. Futuro e história: análise da temporalidade atual. v.7, n.15, 2014.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: **condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. Edu. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013
- AMARAL-ROSA, Marcelo Prado; EICHLER, Marcelo Leandro. O software QSR Nvivo: utilização em pesquisas no ensino de Química. **Educação Química em Punto de Vista**, v. 1, n. 1, 2017.
- AMORIM, Antônio.; SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação institucional da universidade brasileira: questões polarizadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.10, p. 123-136, 1994)
- ANDE; ANPED; CEDES. **Carta de Goiânia**. In: Educação & Sociedade, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/ffcNdnvmDHpk8yK9mfyyspb/?lang=pt#:~:text=%C3%A0%20sociedade%20brasileiras.,Refer%C3%A0ncia,%20dezembro%20de%201986%2C%20pp.>
 Acesso em: 10 jun. 2020.
- ANDRADE, Maria Edgleuma de. **Gestão democrática na escola pública**: um estudo em escolas do município de Juazeiro do Norte – CE. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- ARROYO, Miguel González. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B.C. e GARCIA, T. O. **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.
- AZANHA, José Mário Pires. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, mai.1993.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Banco Mundial: Wahghington, 1996.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, 2016.

BARICHELLO, Eugenia Mariano da Rocha et al. Pesquisa em comunicação: olhares e abordagens. 2014.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. (Org.) **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 1999.

BITTAR, Marisa. BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34 n. 2 p. 157-168, jul./dez. 2012.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos).

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira; SILVA, Márcia Angela da (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 147-176.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional na escola pública: os (des) caminhos de uma política educacional. **Educar em Revista**, [s. l.], n. esp., p. 55-74, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/YqTVXDTLf3dZj9VbRbZ5qYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira.; MARTINS, C. B. Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 435–455, 2011. DOI:

10.18222/eae225020111964. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1964>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira(org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.

BRANDALISE, M. ÂNGELA T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas - Doi: 10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 2, p. 317-332, 11.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares**. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRANDÃO, Adilma Lopes. Gestão democrática na LDB 9394/96: contraponto ente a proposição legal e as estruturas para de implementação no estado capitalista neoliberal. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 06, pp. 05-28, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/gestao-democratica>. Acesso em: 10 de jan. 2021

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 10 mai.2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1967**. Brasília: Senado Federal, 1967. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf-digitalizado/Anais_Republica/1967/1967%20Livro%206.pdf. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 10 de jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 22 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 13 de set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. MEC. FUNDEF. **Relatório sintético 1998/2002**. Brasília: MEC, 2006.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 2, p. 391-410, 2008.

BUARQUE DE HOLANDA, Sergio. **Raízes do Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio, 1969.

CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. **Gestão Escolar e Participação da Comunidade – Zona Leste de Manaus**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CANDAU, Vera Maria et alii. Sociedade, direitos humanos e cidadania: desafios para a educação no Brasil. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em direitos humanos**. Petrópolis: DP Editora, 2008.

CARVALHO, Sandra Helena de Moura. **Gestão Democrática: utopia ou realidade?** Rio de Janeiro, 2010.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. **Informes de Pesquisa**, n. 3, p. 2, nov. 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONCEIÇÃO, José Luiz Monteiro. A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Educação Pública. **Revista Educação Pública**, v. 16, ed. 12, 2016. Disponível

em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/12/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao?preview>. Acesso em: 10 de jun. de 2021

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, Brasília, DF. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Documento – referência.... Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2013.

Coraggio, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In TOMAZZI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; DUARTE, Vanda Catarina. Os efeitos do Fundef nas políticas educacionais dos municípios mineiros. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, pág. 143-170, dezembro de 2008.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTO, José Cláudio Diniz. Descontinuidade das ações públicas em educação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC. Florianópolis, SC, 04 a 08 de outubro de 2015.

CRESWELL, John W.; MILLER, Dana L. Determining validity in qualitative inquiry. **Theory into practice**, v. 39, n. 3, p. 124-130, 2000.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta de criação. In: SOUZA, Maria Cecília de (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Pública**, Porto Alegre, v.23, n.3, p.483- 495, set/dez. 2007.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**, n. 5., p. 139-164, out. 2004.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola de qualidade**. São Paulo: Paulo, 2009.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n. 87, p. 423-461, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mai. de 2020.

DAMETTO, Jarbas. **Avaliações em larga escala e a objetivação da qualidade educacional: controvérsias em torno da fabricação discursiva da qualidade na educação básica**, 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo – RS, 2017.

DAROS, Armando Júnior. Ensaio. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Campus de Foz do Iguaçu. v.3, nº 01, p. 121-132, ano. 2009

DE MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em revista**, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.

DE PAULA, Marlubia Corrêa; VIALI, Lori; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. A pesquisa qualitativa e o uso de CAQDAS na análise textual: levantamento de uma década. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 6, n. 2, p. 65-78, 2016.

DE SOUZA, Dayse Neri; DE SOUZA, Francislê Neri; COSTA, Antônio Pedro. Percepção dos utilizadores sobre o software de análise qualitativa webQDA. **Comunicação & informação**, v. 17, n. 2, p. 104-118, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 23 jan. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa a experiência da UNICAMP. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton C. (Orgs.). **Avaliação Institucional Teoria e experiências** São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DRISKO, James W.; MASCHI, Tina. **Content analysis**. Pocket Guide to Social Work Re, 2016.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março, 2002.

ESQUINSANI, ROSIMAR SERENA SIQUEIRA; DAMETTO, JARBAS e LAUER, MUNIR JOSÉ. A noção de gestão democrática e sua apropriação local: um estudo sobre a legislação de municípios gaúchos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação [online]**. 2020, vol.36, n.1 [citado 2022-01-31], pp.111-129. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3ª ed., São Paulo: Globo, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar: In: COSTA, Maria Vorrober (org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro DPEA, 2002.

- FONSECA, Marília. OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBP**, v. 25, n. 2, p. 233-246, mai/ago. 2009.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Autores Associados, [2008] 2020.
- FREITAS, Kátia. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Brasília: Em Aberto v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun., 2000.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios. **Série-estudos**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 55-65 jan/jul. 2012.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação educacional em contextos municipais**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 963-984, out.-dez., 2015
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53- 67.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. FAVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baia. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, n.83, p.5-14, nov. 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. 1997. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **A pedagogia da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 77-108.
- FULLAN, Michael. O significado da mudança educacional. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009
- GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/25272-139107-1-PB%20(1).pdf . Acesso em: 30 mai. 2020.
- GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Testes e avaliações do ensino no Brasil**. Educação e Seleção, São Paulo, n. 16, p. 33-41, 1987.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolho. **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: UFRGS; 2009
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Ronaldo Marins. **Entre autoritarismo e diálogo**: a democracia como processo na gestão escolar. São Carlos: UFSCar, 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2013.
- GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da escola e neoliberalismo**: Estado e escola pública. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Penso Editora, 2016.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **As Contribuições da Auto-Avaliação Institucional Para a Escola de Educação Básica: Uma Experiência de Gestão Democrática**. 2007. 128 f. 56. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp061562.pdf>. Acesso em: 30 de mai.2020.

HANUM, Vania. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO)**. Goiânia: 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1022/1/Vania%20Hanum.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

KRAWCZIK, Nora. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 67, ago. 1999.

KYNGÄS, Helvi; MIKKONEN, Kristina; KÄÄRIÄINEN, Maria (Ed.). **The application of content analysis in nursing science research**. Springer Nature, 2019.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis: An introduction to its methodology**. Sage publications, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

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

LUCK, Heloísa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun. 2009. Disponível em: http://www.crmarioaovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=027. Acesso em 14 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?lang=pt>. Acesso em 14 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. [online], v.27, n.94, p.47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 jan. 2021.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MAYRING, Philipp. Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. 2014.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Avaliação institucional**: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP. 2011. 332 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250998>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em 10 mar 2022.

MESENBURG, Fernanda Arndt. **A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública**: limites e possibilidades. 2019. 182 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/5648/1/Fernanda%20Arndt%20Mesenburg_Dissertacao.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, UFRN, n. 5, jan/jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029/1464>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MONTEMÓR, Maria Lúcia. **Autoavaliação institucional**: dimensões políticas e gestão democrática. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2690/5620.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 out. 2020.

MORAES, Sandro RICARDO Coelho de. **Autoavaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo**. 2008. 191 p. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. *Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva*. 2013.

MOREIRA, Cristina Mara. **Dificuldades na implementação da gestão participativa em uma escola da zona da mata mineira**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/02/CRISTINA-MARA-MOREIRA.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MOTTA, Paulo Roberto de Mendonça. O estado da arte da gestão pública. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, n.1, p.82-90, jan./fev. 2013.

MOURA, Eliel da Silva. A construção da ideia de plano nacional de educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia-GO, 2013.

MOURA, Marcelo Pinto Coelho. **A avaliação institucional como instrumento de gestão estratégica: estudo de caso em uma escola estadual de Itabira – MG**, 2017, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação.) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

NEUENDORF, Kimberly A. **The content analysis guidebook**. sage, 2017.

OLIVEIRA, Mirian Folha de Araújo. **Gestão Municipal da Educação: (in) congruências entre gestão do financiamento e construção da qualidade da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, Joaçaba, 2016.

OLIVEIRA, Mirian Folha de A. O crescer no Instituto Batista Correntino: **uma lição de vida**. Teresina: EDUFPI 2013.

ORNSTEIN, Allan C.; HUNKINS, Francis P. Theoretical perspectives of curriculum theory. **The High School Journal**, v. 72, n. 4, p. 196-202, 1989.

OLIVEIRA, Carlindo Rodrigues de; OLIVEIRA, Regina Coeli de. Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 5-29, mar.2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282011000100002>. Acesso em 25 fevereiro, 2021.

OLIVEIRA, Cleide Pereira. **Avaliação institucional na educação básica: limitações e possibilidades**, 2013, 178 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CAMARCO, Rubens Barbosa de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da. Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 149-162, jan/jun. 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Tânia Cabral de. **Gestão escolar no estado de São Paulo: perspectiva democrática ou modelo regencial? Uma análise a partir do relatório dos estudos do**

SARESP (2010-2012). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos. **A autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**: construindo uma dinâmica de participação.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do RN, Natal, RN, 2014

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de. O Projeto Ditadura em Prosa: a história pública e o ensino na ditadura civil-militar. Revista História Hoje. V. 10. N. 20 p. 90-109, 2021

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Penso Editora, 2015.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 51–53, 1987. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1235>. Acesso em: 26 jan. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, Dez./2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. ANPED SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: Univali, p. 01-15. 2008

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2014, p. 180-189.

PESSONI, Arquimedes; MARTINEZ, Monica. O Uso da Análise de Conteúdo em Jornalismo: pesquisas feitas com o método na Intercom de 1996 a 2012. 2015.

Piaget, Jean. (1980). *Lógica e conhecimento científico* (S. Dias. & F. Araújo, Trans.). Porto: Livraria Civilização. (Original publicado em 1967).

PINHA, Maria Luiza de Sousa. **Avaliação institucional na escola pública de educação básica**: Possibilidades para aprimoramento da gestão escolar. 2012. 178 p. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012. Disponível em:
http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/860/1/MARIA%20LUIZA_25_09_2012.pdf.
 Acesso em: 20 de dez. de 2021.

PIPOLO, Diana Sampaio Melo. **Olhares sobre avaliação institucional análise da percepção dos gestores escolares sobre o processo de avaliação institucional realizado nas escolas públicas estaduais do ensino médio de Salvador**. 2008. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado Da Bahia, Salvador, 2008.

PROGESTÃO. **Guia didático**. Brasília: Consed, 2001. 47p
 RAMOS, Maurivan Güntzel; LIMA, Valderez Marina Rosário; ROSA, Marcelo Prado Amaral. Contribuições do software IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

REBELATO, Durlei Maria Bernardon, Nardi Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público: uma leitura das opções político-institucionais nos sistemas municipais de ensino do oeste catarinense. **IX APED SUL**- Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2412/159>.
 Acesso em: 20 de dez. de 2021.

REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Trajetória da administração educacional no Brasil: tessituras, rupturas e continuidades. Colóquio internacional de educação, 2014. **Anais...** editora Unoesc 2014. p. 321-334.

RIBEIRO, José Querino, **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. In: São Paulo: Boletim nº 158, FFCL-USP, 1952.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, Jul/ 1993.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **Gestão Democrática do Ensino Público**. Curitiba: CRV, 2018.

RIFF, Daniel; LACY, Stephen; FICO, Frederick. **Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research**. Routledge, 2014.

ROCHA, Juliana Barrachi. SILVEIRA, Rosimeire Aparecido Monteiro. OLIVEIRA, Caroline Mari de. Reflexões sobre Gestão Democrática na escola pública: as instâncias colegiadas e o papel do gestor como desafios. **Relva**, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 1, p. 9-25, jan/jul. 2016.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Marcelo Prado Amaral; EICHLER, Marcelo Leandro; CATELLI, Francisco. " QUEM ME SALVA DE TI?": REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A TECNOLOGIA DIGITAL. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, p. 84-104, 2015

SÁ BARRETO, E. S.; NOVAES, G. T. F. Avaliação Institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago. 2016.

SAMARTINI, Luci Silva. **Direito de voz**: participação de pais e alunos na gestão escola pública de 1º e 2º graus – perspectivas. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAMPAIO, Rafael; LYCARIÃO, Diógenes. Eu quero acreditar! Da importância, formas de uso e limites dos testes de confiabilidade na Análise de Conteúdo. **Revista de Sociologia e Política**, v. 26, p. 31-47, 2018.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação. 2021.

SANDER, Benno. A Pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **RBP**, v.23, n. 3, p. 421-447, set/dez. 2007

SANDER, Benno. Gestão Educacional: concepções em disputa. **Retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SARRICA, Mauro et al. The effects of lemmatization on textual analysis conducted with IRaMuTeQ: results in comparison. **JADT2016: 13ème Journées Internationales d'Analyse Statistique de Données Textuelles**, 2016.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, dez. 2015. Número especial.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.inicamp.br>. Acesso: 14 de jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 69, dez./1999.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* -

Periódico científico editado pela ANPAE, [S l.], v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/63790/37015>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58–74, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634818. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SERAMIM, Ronaldo Jose; WALTER, Silvana Anita. O que Bardin diz que os autores não mostram? Estudo das produções científicas brasileiras do período de 1997 a 2015. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 271-299, 2017.

SERVILHA, MAIARA SPARAPAN. Autonomia e gestão democrática das unidades escolares de educação básica em Marília 01/05/2008 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Universidade Estadual Paulista – Marília, 2008.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SIEGEL, Norberto. **Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética**. Associação Educacional Leonardo da Vinci. Indaial: Ed. Asselvi, 2005.

SILVA, Andressa Hennig et al. Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. **Conhecimento interativo**, v. 11, n. 1, p. 168-184, 2017.

SILVA, Daniel Neves. O que foi o AI-5?. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-ai-5.htm>. Acesso: 10 dez./2021.

SILVA, Fagner Costa e. Gestão Democrática entre o dito e o possível: uma análise da implementação dos princípios de gestão democrática na escola pública. **REVASF**, Petrolina, PE, v. 5, n. 7, p. 29-46, mar/2015.

SILVA, Givanildo da. SANTOS, Inalda Maria dos. A autonomia na gestão escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n. 1, p. 40-54, Jan./jun 2016.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Democracia e educação na Constituição Federal, na LDB e no PNE. **Educação Analógica**, Londrina, v. 2, n. 1, 278-297, jul/dez. 2016.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação Institucional Participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr-jun. 2012.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Reformas Pombalinas. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/reformas-pombalinas.htm>. Acesso: 17 set. 2020.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, p. 799-814, 2018.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, p.123-140, dez.2009.

SOUZA, Anges Cruz de. Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira. **Revista eletrônica Saberes da Educação**. v.5, n.1, 2014.

SOUZA, Paulo André. Avanços da Educação Brasileira garantidos pela constituição federal de 1934. **Anais... XXIV Seminário Nacional Universitas/BR**. Maringá, PR. 2006.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Penso Editora, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. Módulo, Rio de Janeiro, v. 4, n. 20, p. 2-3, out. 1960.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. *O direito à educação nas constituições brasileiras*. Revista Jus Navigandi, Teresina, out./ 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em: 19 abr. 2021.

TRATEMBERG, Maurício. A escola como organização complexa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 142, p.183-202, jan.-mar. 2018.

VAGARINHO, João Paulo. Como identificar a originalidade num artigo científico ou numa tese de doutoramento?. **Educ. Rev.** [online]. 2019, vol.35, n.73, pp.181-207. Epub 25-Jan-2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58892>. Acesso em: 19 abr. 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry. VIEIRA, Cleverton Elias. A Educação Básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, n. 47, p. 99-125, dez. 2003.

VIÇOTI, Marli Aparecida da Silva. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002**: possibilidades e limites da autonomia da escola pública. 2010. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Avaliação institucional na Educação Infantil**: percursos formativos. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Modelo do Termo de autorização.**Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc****1. Identificação do material bibliográfico:**

- TCC Graduação;
 TCC Pós-graduação Especialização;
 Dissertação;
 Tese.

2. Identificação da autora: Mirian Folha de Araújo Oliveira

Curso: Doutorado em Educação

Título do Trabalho: Gestão Democrática e Avaliação Institucional: ressonâncias na escola pública de educação básica.

E-mail: mirian.uespi@outlook.com

Orientadora: Profa. Dra Marilda Pasqual Schneider

e-mail: marilda.schneider@unoesc.edu.br

Número de páginas: 147

Data de defesa: 08/08/2022 Data de entrega do arquivo: 30/09/2022

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ Sim Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital Total Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
 Resumo
 Bibliografia
 Outras permissões, quais?
-

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

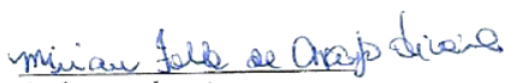
4. Está sujeito a registro de patente?

(x) Não

() Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Joaçaba, SC 30/09/2022


Assinatura da autora

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Eu estou sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “**Avaliação Institucional e os mecanismos de Gestão Democrática: limites e possibilidades à escola pública de educação básica**” e que tem como objetivo geral analisar limites e possibilidades de a avaliação institucional constituir-se uma opção político-institucional para a construção e ou aperfeiçoamento da gestão democrática em escolas públicas de educação básica.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca : a) revisitar aspectos históricos da educação brasileira, de modo a demarcar como o conceito de gestão democrática foi sendo gradualmente introduzido como princípio educativo na legislação educacional; b) problematizar fatores limitadores da gestão democrática em escolas públicas de educação básica, no Brasil, evidenciando a atuação do Banco Mundial como um destes fatores; c) examinar concepções de avaliação institucional predominantes na literatura sobre o tema, auscultando experiências realizadas em municípios brasileiros e possíveis correlações com o princípio da gestão democrática; d) analisar percepções de sujeitos escolares sobre a potencialidade da avaliação institucional, enquanto um mecanismo de gestão democrática na escola pública de educação básica.

A pesquisa sobre a avaliação institucional e os mecanismos de uma gestão democrática tem grande relevância pois além de possibilitar um estudo a respeito dos sistemas de ensino e seus desdobramentos, fornecerão subsídios para implantação do modelo de avaliação institucional nos municípios pesquisados.

Participação do estudo – A minha participação no referido estudo será de responder a um questionário, de acordo com meu tempo e disponibilidade, e este questionário será realizado de forma online através do sistema “Google Forms”, o que levará o tempo de aproximadamente 30 minutos e poderei responder em qualquer lugar que tenha acesso a internet.

Benefícios e Riscos – Fui alertado (a) que, ao participar da pesquisa não terei nenhum risco. Os benefícios são o meu aprimoramento profissional por poder refletir a respeito da minha prática enquanto profissional da educação e minha contribuição para o desenvolvimento da pesquisa em educação.

A pesquisadora garante o sigilo em conformidade com as questões éticas da pesquisa; o resguardo de minha integridade física e moral; garante o acesso aos resultados, a liberdade para não responder questões ou responder no momento em que eu achar melhor, dentro de um longo período estabelecido (semanas). Além disso, tomei ciência de que não terei nenhuma despesa ao participar dessa pesquisa.

Sigilo e Privacidade – Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados.

Autonomia – É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como a garantida de livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Declaro que fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Contatos – Posso acessar a pesquisadora responsável a qualquer momento para solicitar devolutiva dos resultados obtidos via e-mail ou por contato telefônico abaixo.

(89) 999252762 ou pelo e-mail: mirian.uespi@outlook.com

Pesquisadora Responsável: Mirian Folha de Araújo Oliveira

Telefone para contato: (89) 999252762

E-mail para contato: mirian.uespi@outlook.com

Orientadora: Dra. Marilda Pasqual Schneider

Telefone para contato: (49) 99919-8328

E-mail para contato: Marilda.schneider@unoesc.edu.br

Questões Éticas – Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Uso de Imagem - Não haverá utilização de imagem, gravação ou áudio.

Declaração

Eu, _____,
RG n.º _____ CPF _____ declaro que fui informado dos objetivos e natureza da pesquisa e a forma como ela será desenvolvida. Li e entendi as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de esclarecê-las. Todas as minhas perguntas foram respondidas.

ANEXO II

Gráfico 01- Contagem daqueles que afirmaram já terem recebido orientação sobre Avaliação Institucional

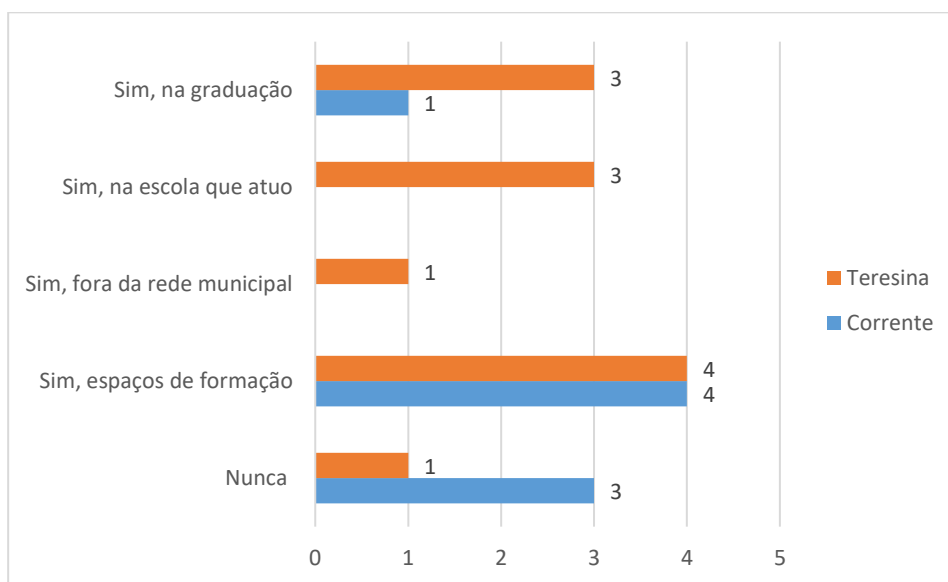


Gráfico 02 – Espaços de participação ofertados nas escolas por cidade

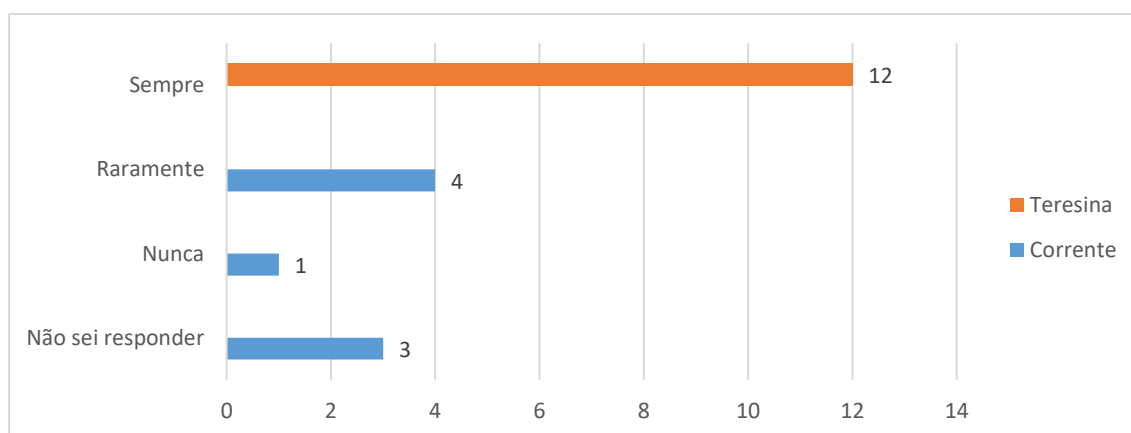
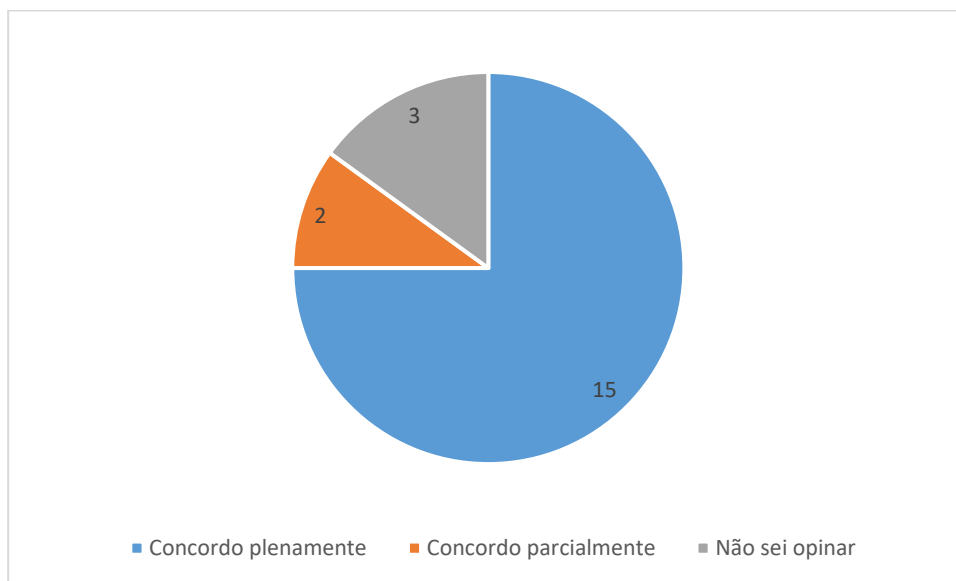


Gráfico 03 - Opinião sobre a implantação de um programa de avaliação institucional



ANEXO III
FORMULARIO DE QUESTÕES PARA LEVANTAMENTO DE DADOS
Docentes da rede municipal de ensino

PREZADO(A) COLABORADOR(A):

Sou Mirian Folha de Araújo Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, vinculada à Linha de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Cidadania”. Estou desenvolvendo uma investigação que tem como título: **Avaliação institucional e os mecanismos de gestão democrática: limites e possibilidades à escola pública de educação básica**. O objetivo que norteia a pesquisa é: Analisar limites e possibilidades de a avaliação institucional constituir-se uma opção político-institucional para a implementação e ou o aperfeiçoamento da gestão democrática em escolas públicas de educação básica.

Apresentado e aceito por você o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pesquisas com Seres Humanos**, o que garante o respeito à ética na pesquisa, agradeço sua disposição em contribuir com a investigação respondendo este questionário.

Atenciosamente,

Mirian Folha de Araújo Oliveira

I- CARACTERIZAÇÃO DO(A) RESPONDENTE

1. Identificação e localização da escola

a) Nome da escola: _____

b) Município: _____

2. Formação acadêmica do(a) respondente:

- a) Titulação máxima
 Doutorado. Área: _____
 Mestrado. Área: _____
 Especialização. Área: _____

- Graduação em licenciatura
- Graduação em bacharelado

b) Situação da titulação informada

- Completa
- Incompleta

3. Tempo de experiência no magistério da educação básica

- até três anos incompletos
- de quatro a seis anos incompletos
- de sete a dez anos incompletos
- de onze a quinze anos incompletos
- acima de dezesseis anos

4. Tempo de experiência na escola pesquisada:

- até dois três anos incompletos
- de quatro a seis anos incompletos
- de sete a dez anos incompletos
- de sete a dez anos incompletos
- de onze a quinze anos incompletos
- acima de dezesseis anos

5. Forma de contratação pela rede municipal de ensino

- Contrato temporário
- Contrato de professor (a) efetivo(a). Ano de efetivação: _____
- Formação inicial (graduação):
- Licenciatura
- Bacharelado
- Outro: _____

II- INFORMAÇÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

1. Sua escola oferece espaços de participação para o docente, como Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres ou Conselho de Classe?

- Sempre
- Raramente
- Nunca
- Não sei responder

2. Se sua resposta foi “Sempre”, em quais espaços você tem participado com mais frequência?

3. Você já recebeu alguma orientação sobre Avaliação Institucional ou equivalente (Auto avaliação da escola ou Avaliação Interna da escola) no espaço da escola em que atua ou em espaços de formação inicial ou continuada?

- Sim, no espaço da escola em que atuo.
- Sim, no meu curso de graduação.
- Sim, em espaços de formação continuada oferecidos pela rede.
- Sim, em espaços de formação continuada oferecidos fora da rede municipal de ensino.
- Nunca recebi informação sobre o assunto
- Não lembro

4. Se você já recebeu alguma orientação sobre a Avaliação Institucional ou equivalente (Auto avaliação da escola ou Avaliação Interna da escola), qual sua opinião sobre a possibilidade de implantação de um Programa de Avaliação Institucional pelas e nas escolas de educação básica?

- Concordo plenamente.
- Concordo parcialmente
- Não concordo
- Não sei opinar

Justifique a opção escolhida:

5. Este espaço está reservado para seus comentários sobre como você percebe as relações entre gestão democrática e avaliação institucional nas escolas de educação básica.

ANEXO IV

Roteiro de Entrevista para os diretores das escolas selecionadas

01. Como se deu a escolha do seu nome para assumir a direção desta escola?
02. Há quanto tempo você exerce essa função?
03. A escola possui Projeto Político Pedagógico?
04. Se possui, como foi que aconteceu sua elaboração?
05. Fale um pouco sobre a proposta pedagógica da escola. Você participou da construção da mesma?
06. Que estilo de liderança você acredita ser adequada para sua atuação nesta escola? Autocrática ou democrática? Justifique
07. A Secretaria de Educação tem desenvolvido algum tipo de avaliação da gestão da escola?
08. Na Secretaria existe alguma comissão, grupo responsável pela implementação, acompanhamento ou orientação de processos de avaliação institucional?
09. Se a resposta for sim, poderia dar maiores detalhes?
10. Se a resposta for não, tem interesse em conhecer melhor a avaliação institucional?
11. Quais os pontos mais fortes da sua gestão e quais aqueles que ainda precisam melhorar?
12. Existem estratégias para combater os pontos fracos?
13. Alguns municípios brasileiros têm desenvolvido a prática de avaliação institucional em suas escolas, a Secretaria Municipal de Educação tem conhecimento destas experiências?
14. Existe alguma proposta neste sentido para sua escola?
15. Finalmente, fale um pouco de sua formação profissional e a relação desta com a gestão.