

unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CEETEPS: O OBSERVATÓRIO ESCOLAR

Viviane Borda

Como citar: BORDA, V. Avaliação institucional no CEETEPS: o observatório escolar. *In:* BUENO, M. S. S. **Gestão e currículo no ensino técnico:** Olhares da pesquisa sobre o centro Paula Souza. Marília: Ed. FUNDEPE, 2010. p. 153-182. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-047-1.p153-182>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

CAPÍTULO 6

Avaliação Institucional no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: o observatório escolar

Viviane Borda

Introdução

A avaliação está presente tanto nas diversas instituições e áreas da sociedade como na administração, economia e política. É na área educacional, contudo, que ela ocorre com mais frequência, produzindo dados importantes para todos os níveis da educação, desde o desempenho da aprendizagem dos alunos em sala de aula até a avaliação de políticas educacionais.

É importante esclarecer que a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios. É no contexto das transformações econômicas, políticas e educacionais mais amplas que a avaliação se apresenta como uma atividade que produz efeitos políticos. Sua finalidade varia conforme os objetivos que se desejam atingir, e é determinada por interesses e valores subjetivos. A escolha da modalidade e das técnicas da avaliação implica uma determinada orientação política (AFONSO, 2000, p. 20).

Nessa perspectiva, apresentamos o Observatório Escolar como política de avaliação institucional do CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – instituição que oferece educação profissional de nível médio e educação superior tecnológica no Estado de São Paulo, mais conhecido com Centro Paula Souza.

Segundo o Centro Paula Souza, essa modalidade de avaliação se apresenta voltada para o desenvolvimento da auto-avaliação, com o objetivo de se firmar numa prática que possibilite elevar o padrão de desempenho das escolas, bem como a qualidade das atividades, desenvolvidas nas dimensões política, pedagógica e administrativa da escola.

O Observatório Escolar teve início com a participação de uma equipe da CETEC (Coordenadoria do Ensino Técnico) no Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ). Embora esse prêmio se relacionasse a uma forma de “auditoria”, a finalidade do Centro Paula Souza não era premiar, mas apenas avaliar. A partir dessa idéia, a equipe buscou parceria junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para elaborar o seu próprio processo de avaliação. O patamar de qualidade estabelecido pela equipe partiu de uma reunião com um grupo de diretores, os quais apontaram as principais práticas para definir um padrão de qualidade da instituição. Inicialmente, aplicou-se um projeto piloto em quatro unidades que, em 2005, foi estendido a todas as outras escolas técnicas.

O modelo de avaliação da instituição apresenta funções como a produção e difusão de informações, mas não em larga escala. Isto é, as informações ficam restritas às instituições de ensino, sem nenhuma possibilidade de troca de experiências, ou mesmo de qualquer forma de intervenção externa à escola. Sendo o Centro Paula Souza uma instituição pública de ensino, entendemos que esse modelo de avaliação apresenta-se como uma forma de controle escolar por parte da gestão central. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir algumas reflexões acerca do Observatório Escolar, conforme o posicionamento de alguns autores sobre a questão da avaliação.

As Reformas Educacionais e a Avaliação

Segundo Afonso (2000), as políticas educacionais e de avaliação só podem ser bem compreendidas quando aludidas ao contexto mundial, ultrapassando as fronteiras do Estado-nação. É preciso considerar que há especificidades nacionais, mesmo quando as políticas educacionais pareçam as mesmas, encobrindo essas diferenças.

A redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado são dois vetores essenciais das mudanças nos contextos econômicos e políticos. Afonso (2000) traça um quadro teórico para elucidar o papel das

avaliações na educação nesse panorama, ampliando alguns quadros teóricos anteriormente elaborados por Habermas e Hans Weiler (apud AFONSO, 2000).

Para analisar as reformas das políticas educacionais e de avaliação é necessário, inicialmente, compreender as mudanças econômicas em países centrais (EUA e Inglaterra) nos anos de 1980. Segundo o autor, as políticas de direita tiveram uma combinação da tradição liberal – defesa de livre economia, com tradição conservadora – com a defesa de autoridade do Estado, o que configurou o que se pode entender como a “articulação de uma ideologia híbrida”. Essas contradições exigiram um governo limitado e ao mesmo tempo forte, o que acabou fortalecendo o próprio Estado em prejuízo do livre mercado, produzindo um paradoxo do Estado liberal (AFONSO, 2000, p. 141).

Na visão neoliberal, o Estado é que garante a ordem do mercado, produzindo o mínimo de intervenção (Estado mínimo) e o mercado é livre da tutela estatal. Contudo, nos EUA e Inglaterra, o Estado esteve presente no controle do mercado para vigiar a imposição da nova ordem, fazendo com que o Estado-providência resistisse e constituísse obstáculo à maior expansão do mercado. Países como a Inglaterra puseram em prática outras estratégias para gerir essa situação, diminuindo as exigências em relação aos direitos sociais como saúde e educação e também as receitas dos impostos. Nesse caso, podemos identificar três estratégias que contribuem para a manutenção da força do Estado: convencer os cidadãos a diminuir ou não aumentar os seus direitos, mudando a concepção do que se entende por direitos ligados ao Estado; incentivar a privatização dos serviços públicos; e por último, diminuir as fronteiras entre o setor público e o setor privado, fazendo com que fique mais difícil distinguir direitos sociais de direitos individuais. Essa última estratégia do Estado “pode levar ao enfraquecimento da hegemonia dos valores do Estado-providência e, conseqüentemente, a uma redução da procura dos serviços públicos”, fortalecendo uma economia mista de bem-estar social – os *quase-mercados*.

Quase-mercados são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes (AFONSO, 2000, p. 143, grifo do autor?).

Na educação, por sua vez, o que está em questão são as novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação, diferentes das formas tradicionais que o Estado vinha assumindo. A introdução dos quase-mercados no setor público mostra bem que a criação e manutenção do mercado dependem do Estado, fortalecendo o papel estatal. Por essa razão é que o Estado tem aumentado o controle sobre as escolas através de currículos e avaliações, abrindo espaços para a competição no sistema educacional, transmitindo uma idéia de que está preocupado com os consumidores e com a elevação do nível educacional. Nesse contexto, as avaliações são condições prévias para a implementação de políticas de privatização e dos quase-mercados. A introdução de um currículo nacional é uma boa justificativa para realizar as avaliações nacionais como forma de fornecer dados sobre a educação e promover os princípios do livre mercado.

O destaque das avaliações de resultados eclodiu a partir das transformações das políticas públicas inglesas dos anos de 1980, as quais estiveram centradas na eficiência e na produtividade, marcadas pela introdução de mecanismos de mercado, sob o controle direto do Estado. A ênfase está na avaliação de resultados, e não de processos, pois as agências públicas têm que definir os resultados que pretendem alcançar. Por sua vez, as pessoas envolvidas nos resultados obtidos são responsabilizadas por eles – *accountability* –, fazendo com que isso gere uma competição entre as próprias instituições.

No caso do Brasil, as avaliações passaram a fazer parte do cotidiano escolar em todos os níveis da educação, como forma de medir o desempenho dos alunos, dos professores e da direção, através de testes padronizados, resultando em comparativos com índices nacionais e internacionais. Os precários resultados obtidos, que apontam para uma educação de baixa qualidade, consagraram a opinião pública de que a educação é responsável

pelas más condições econômicas e sociais do país. A necessidade de descentralização financeira e administrativa dos sistemas de ensino por parte do Estado tornou a avaliação externa um forte meio de controle estatal sobre os resultados do ensino. A justificativa está na relação entre os resultados obtidos e o aumento da qualidade, pautados em parâmetros internacionais.

Segundo Martins (2001, p. 34), utilizar a avaliação externa como medidor da eficácia do ensino pode, por um lado, trazer dificuldades em se efetivar a autonomia das escolas, pois esses métodos não podem captar a dinâmica de seu funcionamento, nem da cultura existente. Por outro lado, a “autonomia outorgada” às escolas pode gerar diversos projetos pedagógicos autônomos, os quais serão mais bem sucedidos, quanto forem melhores as condições financeiras, de infraestrutura e de recursos humanos da escola.

Afonso (2000, p. 148) explica que o tipo de avaliação que mais está de acordo com a ideologia do mercado é a do tipo normativo, que faz sentido num contexto de forte retração do Estado e forte expansão do mercado. Porém, o que ocorreu foi a utilização de uma avaliação pelo autor denominada estandarizada criterial, ou seja, uma avaliação que visa o controle de objetivos previamente definidos, quer como produtos, quer como resultados educacionais, o que acabou por favorecer, além da expansão do Estado, também a do mercado. A partir de uma análise da avaliação no contexto das mudanças sociopolíticas contemporâneas, o autor traça um quadro teórico, apontando duas dimensões da avaliação, sendo uma mais descritiva e analítica, de acordo com as mudanças políticas do neoliberalismo e neoconservadorismo dos anos de 1980, e outro mais normativo, ou seja, uma avaliação que atende às necessidades do Estado-providência.

A partir de uma política de avaliação diferente da que atravessou os últimos anos da década de 1990, o autor considera possível e desejável “relocalizar” a avaliação formativa, em “defesa de uma concepção mais radical das potencialidades educacionais (ainda não esgotadas), ancorada num novo (des)equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação” (AFONSO, 2000, p. 149), articulando Estado e comunidade. E acrescenta,

A avaliação formativa, sem deixar de estar relacionada com o Estado, como lugar de definição de objetivos educacionais e espaço de cidadania, parece ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação. (AFONSO, 2000, p. 153).

E é no princípio da comunidade, conforme propõe o autor, que será possível estabelecer o vínculo entre a regulação e a emancipação, quando os indivíduos passarem do estado de ignorância para o estado de conhecimento, que deverá progredir para a solidariedade num exercício de reciprocidade.

1 A avaliação nas reformas educacionais dos países centrais – EUA e Inglaterra

As reformas da educação nos EUA dos anos 1980 tiveram como desencadeador a divulgação dos resultados dos baixos níveis de escolaridade dos alunos americanos. Isso promoveu fortes reações políticas e sociais naquele país, e resultou posteriormente na publicação de um importante relatório – “*A nation at risk*”. A discussão em torno desse relatório enfatizou a relação entre a educação e a capacidade de enfrentar a competição econômica. Segundo Souza e Oliveira (2003, p. 878), esse documento tornou-se um marco nos debates nos EUA e no exterior nos anos 1980, primeiro porque, ao trazer a educação para a ordem do dia, conseguiu captar as angústias e a consciência de seu tempo. Em segundo lugar, o documento teve um papel fundamental na atualização do discurso conservador em educação.

Como consequência, a primeira reforma que aconteceu no governo Reagan agregou Estado e empresários, propondo uma alteração nos valores que até então orientavam a educação:

[...] da *regulação* para a *desregulação*; da *escola pública* para as *escolhas educacionais* e para a *competição* entre as escolas; das *preocupações sociais* para as preocupações com a economia e com a *produtividade*; da *igualdade de oportunidades* para a *excelência*; das *necessidades* educativas para as *capacidades* e para a *selectividade*.(AFONSO, 2000, p. 96, grifo do autor).

Apesar disso, o governo americano divulgou uma forte propaganda de que era apenas o governo central quem estava interessado nessas reformas.

Esse movimento em prol da reforma da educação, sem precedentes na história americana, trouxe a avaliação como critério para validar qualquer iniciativa na área. “Se os ‘padrões’ aferidos por meio de testes aumentam, a iniciativa é válida; caso contrário, não” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879).

Contudo, a excessiva burocracia exterior às escolas e a negação da responsabilidade federal no financiamento de alguns programas de educação mais urgentes fizeram com que as primeiras reformas não obtivessem êxito.

Teve início uma segunda onda de reformas, a partir de novas tendências de descentralização, que implicou a transferência de importantes poderes ao nível local. O foco do governo foi o profissionalismo, o estatuto dos professores e a gestão centrada nas escolas. Também não foi uma reforma eficaz, resultando num maior controle sobre o currículo e sobre a avaliação por parte dos Estados. No caso das avaliações, elas se caracterizaram mais como testes de rendimento do que como diagnóstico.

No governo de George Bush, e com o apoio de grandes líderes empresariais, a avaliação continuou a ser um importante instrumento da reforma educacional, tendo como peças fundamentais a prestação de contas (*accountability*) e a competitividade entre as escolas. Segundo Giroux (1992 apud AFONSO, 2000, p. 99) há nesse momento um grande recuo da democracia e acentuação da visão elitista da educação, causado pela privatização das escolas e pela reorganização dos currículos, esses voltados aos interesses do mercado.

A avaliação também foi preocupação central na agenda política da Inglaterra, principalmente no final da década de 1980. Nesse período foram adotadas algumas mudanças na educação, entre elas um currículo nacional que antes não existia, bem como a implementação de exames nacionais. Os exames então utilizados deixariam de ser normativos e passariam a ser criteriosais, e sua função seria criar um diploma de final de curso (aos 16 anos de idade), com o objetivo de fornecer aos empregadores um instrumento para decisão, além de apoiar as escolas pós-secundárias nos processos de admissão

(AFONSO, 2000, p. 102). Todavia, essas reformas tiveram como intenção apenas a tentativa de restaurar os valores e formas de controle tradicionais, bem como reestabelecer a identidade nacional, ameaçados pela globalização da informação e das tecnologias da comunicação (AFONSO, 2000, p. 104). Assim configurou-se a avaliação nas reformas educacionais dos EUA e Inglaterra das últimas décadas do século XX...

2 A avaliação nas reformas educacionais da América Latina

As reformas na América Latina se configuraram centradas em razões financeiras, na década de 1980, e na tentativa de recuperar a função política da educação, para a promoção da equidade social, na década de 1990.

As transformações ocorridas no Estado moderno influenciaram as políticas públicas dos países periféricos da América Latina, os quais se estruturaram com base no seu processo de colonização, sob influência dos países centrais.

No período de 1960 a 1980, com a predominância do regime militar, consolidou-se uma cultura política autoritária na região. A partir dos anos 1990, com a reestruturação das relações políticas e econômicas no contexto internacional, o ciclo populista e autoritário nos países da América Latina passou a ser questionado pela necessidade de reconfiguração e inserção da região na economia transnacional (MARTINS, 2001, p. 38). Embora esses países não tenham constituído Estado de Bem-Estar Social nos mesmos padrões dos países centrais, foram as políticas para a educação as mais bem sucedidas entre as suas políticas públicas, promovendo a universalização das matrículas escolares.

O principal debate em torno das políticas educacionais nos anos 1990 ficou em torno da descentralização (como sinônimo de desconcentração) de poderes às instâncias locais, regionais e municipais, tendência que pode ser verificada desde os anos de 1980, com base em orientações e modelos indicados pelos países desenvolvidos.

Segundo Oliveira (1999, p. 14) o conceito de descentralização pode

se caracterizar sob alguns aspectos, como: desconcentração, delegação, devolução ou privatização. Todavia, esses termos tendem a relacionar centralização com atividades estatais e descentralização com atividades privadas. Pode, ainda, ser classificado pela forma como pode ser transferido – da administração direta para a indireta, entre níveis de governo e do Estado para a sociedade civil. O autor toma o conceito como a transformação entre níveis de governo, na modalidade municipalizadora, a partir de três âmbitos: gestão econômico-financeira, administrativa e pedagógico-curricular.

No âmbito latino-americano, a tendência à descentralização pode ser verificada desde os anos de 1980, quando ministros da educação da região reuniram-se em Bogotá e firmaram compromisso em municipalizar seus sistemas de ensino, com base em orientações internacionais, em troca de financiamentos como os do Banco Mundial, sob a justificativa de que os baixos índices de rendimento e ineficiência dos sistemas de ensino resultam em crise nas condições sociais e econômicas vigentes. Daí a necessidade de estruturação da educação segundo diretrizes políticas neoliberais, como foi o caso do Brasil.

A regulação dessa descentralização passou a ser feita por meio de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas, restabelecendo um controle central por parte do Estado. Nesse contexto, a autonomia das escolas passou a ser outorgada, reduzida à ampliação de espaços de discussão dentro da escola e limitando a implementação de projetos pedagógicos. Os efeitos dessa “autonomia delegada” podem estar intimamente relacionados às condições de infraestrutura e recursos humanos possuídas pela escola.

Experiências descentralizadoras internacionais na década de 1990, na América Latina, serviram como propaganda para agências financiadoras como o Banco Mundial. É o caso do Chile, que para o Banco foi o mais bem sucedido em suas reformas. O documento da agência, intitulado “Para além do consenso de Washington” e analisado por Bueno (2004, p. 457), mostra que entre os elementos essenciais da reforma, “além do consenso nacional, o país pode gerar um senso de posse por parte das comunidades, mediante determinado tipo de participação local, o que é considerado um dos aspectos para o sucesso”. Estudos sobre o processo de descentralização no Chile,

praticado no modelo econômico de livre mercado, com a participação do setor privado e das regiões de governo, evidenciaram que além da importância da responsabilidade do Estado em assegurar condições de distribuição de recursos financeiros e dos governos locais de cuidar da administração desses recursos, também são necessárias mudanças radicais no âmbito cultural e político, como efetivar a participação dos pais, professores e comunidade nas decisões públicas sobre a educação. O Banco Mundial “parece considerar que décadas de cultura política centralizadora e clientelista podem se reverter pela ação do Estado, criando-se praticamente do zero administrações locais e participativas inteiramente eficientes e eficazes” (MARTINS, 2001, p. 40).

Assim, as reformas na América Latina têm resultado numa espécie de contradição: por um lado, promovendo a descentralização da educação nos países, ainda que com alguns problemas em sua operacionalização; e de outro, o controle por parte do Estado, que apesar de veicular um discurso em defesa da autonomia das escolas, consolida cada vez mais o processo de avaliação externa como forma de controle e centralização de políticas para a educação.

Os processos de descentralização na região têm constituído processos de negociação político-partidária, com choque de interesses e influências entre elites locais que agem dentro do próprio Estado.

Tendo como referente o amplo contexto social e político apresentado, do qual abordamos as reformas educacionais a partir de 1990 e sua estreita relação com a avaliação em todos os níveis da educação, considerando a perspectiva de alguns importantes autores sobre a temática, passaremos no próximo tópico a uma discussão sobre a influência dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, nas políticas públicas para a educação no Brasil e, conseqüentemente, na avaliação.

Os Organismos Internacionais e as Políticas Públicas para a Educação no Brasil

As políticas de financiamento sugeridas pelos organismos multilaterais para o Brasil têm influenciado fortemente os rumos da educação a partir da década de 1990, especialmente aquelas do Banco Mundial.

Na década de 1980 o Banco Mundial reorientou suas políticas de financiamento, voltando-as para os países endividados do Terceiro Mundo, como os da América Latina, oferecendo financiamento e assistência técnica na reorganização desses países, que, em contrapartida, deveriam reabrir suas economias. No Brasil essa “reorganização” se consolida no governo de Fernando Henrique Cardoso até 1995, quando há um aprofundamento nas políticas de privatização, abertura comercial, flexibilização do mercado de trabalho, reforma do sistema educacional, entre outras.

As políticas de financiamento do Banco Mundial têm estreita relação com as do FMI (Fundo Monetário Internacional), de tal maneira que para ser um país-membro do Banco, necessariamente é preciso ser membro também do FMI. Os empréstimos tomados do Banco pelos países são vinculados ao próprio FMI. Os contratos que Banco/ FMI apresentam aos tomadores de empréstimos colocam várias condicionalidades visando à liberalização do comércio de bens e serviços, entre eles a educação e as políticas de avaliação da qualidade da educação. O foco de interesse na educação básica — entendida, neste caso, como as séries iniciais do ensino fundamental — se sobressai porque o Banco considera que sua universalização, bem como a redução de gastos com a educação média e superior, podem promover um crescimento na economia dos países. Esse crescimento da economia, especialmente de um país pobre, é sinal de credibilidade junto ao Banco para a tomada de novos empréstimos. A recomendação é que a educação básica seja gratuita e receba a maior parte dos investimentos, podendo ser subtraídos da educação superior, uma vez que nesse nível da educação há uma forte tendência à privatização. Uma forma de incentivo à universalização da educação básica que o Banco vê com “bons olhos” é o repasse de subsídios sob a forma da Bolsa-Escola, que foi

iniciado no governo do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso, e no governo atual apresenta-se como Bolsa-Família.

O pacote de reformas da educação recomendado pelo Banco Mundial contém elementos repletos de vieses econômicos explícitos, pois os critérios que prevalecem na definição das estratégias são pautados na análise econômica. Ênfase nos aspectos administrativos, descentralização e financiamento das instituições escolares, melhoria e eficácia do ensino são alguns itens que fazem parte das reformas para a educação. O Banco impõe uma série de restrições orçamentárias aos países tomadores de empréstimo, de forma que a educação se torne mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, com estreitos laços com a indústria e apropriação do modelo gerencial de gestão (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 35).

Nesse caso, há uma estreita relação entre avaliação e financiamento, com caráter de controle e de racionalidade econômica.

A educação é encarada pelo Banco como prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada. (SILVA, 2008, p. 27).

A avaliação da educação básica sob as diversas formas - SAEB, Prova Brasil, ENEM, por exemplo – instituídas pelo governo federal brasileiro, são formas de monitoramento propagadas pelo Banco Mundial em suas políticas de distribuição de recursos, que levam em conta parâmetros internacionais de qualidade, os quais não consideram a realidade do contexto social, econômico e cultural de um país tão extenso quanto o Brasil.

Na educação superior a política de avaliação vem pautada em medidas de eficiência, apresentando uma perspectiva diferente da educação básica. O Banco recomenda que sejam buscadas fontes de financiamento alternativas, a partir de novas relações entre o público e o privado, tudo dentro da lógica de mercado, com a finalidade de desobrigar o Estado pela

manutenção e responsabilidade pela educação superior. Assim, a avaliação serve como controle, a partir de resultados quantificados e comparados, onde qualidade corresponde à “racionalização e otimização dos processos, que no fundo significam diminuição de gastos e obrigação de incremento da quantidade de produtos” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 36). Sob essa ótica utilitarista e eficientista, os saberes úteis e imediatos voltados para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia politicamente neutros se sobrepõem à pluralidade científica e político-ideológica tradicionalmente formada pelas universidades. É interessante registrar, neste momento, que a educação profissional de nível técnico e tecnológico no Brasil também foram fortemente influenciadas por essa tendência, sendo o Centro Paula Souza um caso exemplar.

As Discussões em torno da Qualidade da Educação

A discussão sobre qualidade veio substituir a problemática da igualdade e da desigualdade de oportunidades na educação, a partir da universalização da educação básica. Todavia, parece que não houve tempo (ou interesse?) para a discussão sobre se o que estava sendo oferecido seria realmente adequado às novas demandas.

O conceito de qualidade na educação tem servido para medir a qualidade dos serviços públicos e relaciona-se com fatores quantitativos – custo aluno, gasto público realizado com educação, número de alunos matriculados. Conseqüentemente, o conceito se desloca para a eficácia do processo, ou seja, máximo resultado com o mínimo custo, dentro de uma lógica empresarial e neoliberal, ou seja, uma nova forma de se determinar a qualidade da educação oferecida, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais elementos produtivos se aplicam à educação, mais produtivo se torna o sistema educacional.

A concorrência no mercado trouxe para as escolas uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina num prestador de serviço, quem aprende no cliente, e a educação num produto a ser alcançado com alta ou

baixa qualidade. A lógica agora é a da competição de mercado, onde a qualidade está diretamente relacionada com os resultados dos alunos, taxas de aprovação, retenção e volume de egressos, comparados com os resultados internacionais.

Além das mudanças nas relações escolares, essa lógica de mercado tem agravado a desigualdade na educação, pois, seguindo a regra do mercado, a conquista pela qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso privatista de entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção.

A lógica de privatização e de subvenção carrega um caráter meritocrático, que só contribui para o aumento das diferenças na escola, tornando a educação ainda mais excludente.

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou do menos) para todos, mas para uns poucos e diferente ou pior para os demais. (ENGUIITA, 1995, p. 107).

Nesse caso, o conceito de qualidade apresenta uma conotação de distinção, alimentando a competição entre as instituições que, por sua vez, adquirem *status* que se valorizam e geram os *rankings*, ou nas palavras de Gentili (1995, p. 151) – “hierarquização do sistema educacional”. Contudo, os parâmetros internacionais de qualidade utilizados nem sempre consideram a realidade do contexto social, econômico e cultural dos países.

Gentili (1995, p. 126) analisa o termo “qualidade” no campo educacional e também explica que ele foi assumindo a mesma fisionomia da discussão que se desenrolou no campo empresarial. Assim como na área empresarial, esse conceito tem variado historicamente de acordo com a evolução das novas formas de organização da produção e do trabalho, tendo Taylor como precursor na busca pela qualidade com eficiência.

Nesse ponto, Lima (2003, p. 128) também concorda que a obsessão

pela qualidade no campo educacional é uma obsessão vinda das perspectivas taylorianas, ganhando foros de inovação na educação com a reedição de programas, métodos e técnicas, e acrescenta que o seu principal objetivo é adotar modos de racionalidade econômica.

Dias Sobrinho (2005, p. 59) toma a qualidade como questão central da avaliação, inferindo que se trata de um termo “portador de uma semântica dispersa e lábil, especialmente quando referida à educação”, já que qualidade na educação é variável conforme tempo, espaço e organizações intersubjetivas e, além disso, não deve referir-se apenas a produtos e serviços aparentes.

Uma vez que a qualidade educativa é sempre concernida pela qualidade social, vale dizer, é relativa à qualidade da sociedade que queremos para hoje e projetamos para as próximas gerações, seu conceito não é unívoco nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultado das relações de força. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 60).

O fator qualidade, no caso da avaliação institucional, deverá, segundo o autor, considerar todos os aspectos da instituição, desde as “esferas sociais, políticas, éticas, filosóficas, culturais, ideológicas e afetivas sobre as quais não há unanimidade nem indicadores objetivos e quantificáveis” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62), num âmbito global de forma consensual e coletiva.

Embora não haja um critério universal de qualidade, que na verdade responde a diversos critérios e intencionalidades políticas, ele se divide em duas vertentes: um critério de qualidade utilizado como mecanismo de diferenciação e dualização social, e outro a favor da democratização radical da educação e do fortalecimento da escola pública.

A inflexão desse ideário no Centro Paula Souza é evidente e é sobre essa temática que nos deteremos a seguir, discutindo seus desdobramentos, em especial o Observatório Escolar.

Prática de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza: o Observatório Escolar

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza utiliza, dentre suas práticas de avaliação institucional, desde o ano de 1998, o Observatório Escolar, realizado anualmente em todas as unidades de ensino médio e técnico pertencentes à instituição, “com o seu propósito de construir uma escola pública democrática e de qualidade” (CEETEPS. CETEC, 2006). Em 2005, com as transformações do processo de avaliação, passou-se a utilizar o sistema de autoavaliação e o Observatório Escolar obteve o reconhecimento de sua contribuição para a melhoria dos processos de gestão escolar ao receber da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) o Prêmio Mário Covas do Governo do Estado de São Paulo, na categoria Gestão de Recursos Humanos.

Essa prática de avaliação institucional tem como objetivo criar parâmetros e subsídios para estabelecer diretrizes necessárias à elevação do padrão de desempenho e à melhoria contínua da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas nas dimensões política, pedagógica e administrativa da escola. Fundamenta-se nos princípios da gestão pública pela qualidade¹ tendo como foco:

- O contexto e suas reais implicações nos cursos oferecidos;
- O trabalho integrado e harmônico dos diferentes segmentos da unidade escolar;
- O reconhecimento das competências e habilidades de cada integrante da equipe escolar;
- O gerenciamento dos processos;

¹ O Modelo de Excelência em Gestão Pública é composto por sete critérios que juntos compõem um sistema de gestão para as organizações do setor público brasileiro. Os critérios que compõem o modelo são os seguintes: liderança, estratégias e planos, clientes, informação, pessoas, processos, resultados. Está fundamentado nos oito Princípios da Gestão Pública pela Qualidade: 1. satisfação do cliente, 2. envolvimento de todos, 3. gestão participativa, 4. gerência de processos, 5. valorização das pessoas, 6. constância de propósitos, 7. melhoria contínua, 8. gestão pró-ativa.

Fonte: <<http://aplicativos.planejamento.gov.br/>>.

- A identificação de oportunidades de melhoria contínua e de aprendizado;
- A constância de propósitos;
- A obtenção de níveis de excelência em educação profissional.

O Observatório Escolar baseia-se em oito pressupostos que fundamentam os argumentos em favor da sua aplicação, segundo a CETEC (Coordenadoria de ensino Técnico):

1. Criar uma cultura de avaliação: entende-se a avaliação da escola como um instrumento de melhoria da qualidade. Para tanto, tem uma finalidade construtiva e formativa, devendo ser percebida como um processo justo e equitativo por todos os envolvidos direta ou indiretamente com a escola.
2. A avaliação deve ser coletiva e participativa, permitindo a participação de todos os segmentos da escola. Também deve ser desejada por todos como um instrumento que ajudará a organização da escola em todos os seus aspectos.
3. Apoio à instituição: a ética que respalda o Observatório Escolar e a segurança do propósito da avaliação dos processos de gestão das escolas garantirão a confiança da comunidade escolar, conferindo a legitimidade dos resultados.
4. Capacitação da equipe responsável: todas as etapas do processo de avaliação compõem programas de capacitação para a equipe responsável (colegiado – composto pelo Conselho de Escola; e observadores – composto por representantes da Supervisão do Centro Paula Souza)
5. Utilização dos resultados: os resultados são organizados, interpretados e traduzidos em diferentes formas de apresentação (textos, tabelas e gráficos), facilitando o entendimento deles, quando divulgados à comunidade escolar. O relatório deve subsidiar a tomada de decisões, promovendo adequações, ajustes e alterações nos aspectos que estiverem dificultando o desempenho pedagógico e administrativo da escola. A avaliação não tem caráter classificatório ou de premiação, ficando a escola isenta de qualquer sanção.

6. Continuidade: a periodicidade da avaliação permite a verificação da eficácia das medidas adotadas, estabelecendo dados comparativos da evolução dos diferentes processos de gestão da escola. O processo deve estar ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria contínua da qualidade de cada atividade pedagógica ou administrativa.
7. Objetividade: a avaliação busca superar meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades desenvolvidas na escola, tanto do ponto de vista acadêmico, como também os impactos sociais, econômicos, políticos e culturais.
8. Respeito e valorização da identidade escolar: os princípios norteadores do Observatório Escolar são o reconhecimento e o respeito à imagem, à filosofia e aos valores que regem todas as atividades da escola.

O Centro Paula Souza recomenda o gerenciamento de projetos baseado no PDCA – *plan, do, check and action* (planejamento, execução, verificação e ação)², cujos conceitos derivam da administração empresarial e seguem as características dos modelos de gestão atuais.

Segundo a equipe da CETEC, responsável pelo Observatório Escolar, a auto-avaliação é um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que constituem a escola. Tem caráter diagnóstico e formativo, permitindo o autoconhecimento institucional. Pressupõe-se que o processo de avaliação causa impactos na cultura escolar, antecipando mudanças temporais. Dessa forma, entende-se que durante o processo de autoavaliação, a comunidade escolar, ao passar pelas etapas

² O ciclo PDCA, ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, foi introduzido no **Japão** após a **guerra**, idealizado por Shewhart e divulgado por Deming, que efetivamente o aplicou. O ciclo de Deming tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da **gestão**, como por exemplo na **gestão da qualidade**, dividindo-a em quatro principais passos - *plan, do, check and action* (planejamento, execução, verificação e ação). O PDCA é aplicado principalmente nas normas de **sistemas de gestão** e deve ser utilizado (pelo menos na teoria) em qualquer empresa de forma a garantir o sucesso nos negócios, independentemente da área ou departamento (**vendas, compras, engenharia**, etc...). O ciclo começa pelo planejamento, em seguida a ação ou conjunto de ações planejadas são executadas, checka-se se o que foi feito estava de acordo com o planejado, constante e repetidamente (ciclicamente), e toma-se uma ação para eliminar ou ao menos mitigar defeitos no produto ou na execução.

temporais das mudanças previstas (curto, médio e longo prazo), pode antecipar mudanças que estão previstas para prazos mais longos. Isso ocorre porque, de forma natural, a comunidade passa por um momento de reflexão conjunta durante a autoavaliação, na ótica de instituição.

Observamos que o processo de avaliação do Observatório Escolar sofreu algumas mudanças ao decorrer dos anos, uma vez que, quando foi implantado em 1998, não havia a participação de membros da escola (professores, alunos, pais). Apenas um supervisor da Administração Central do Centro Paula Souza visitava e avaliava a escola. O processo de autoavaliação, implantado em 2004 em quatro escolas-piloto da instituição, e depois estendido a todas as outras unidades escolares em 2005, passou a ser desenvolvido por um colegiado formado por membros do Conselho de Escola, cujas atribuições estão previstas no Regimento Comum das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza. São elas: “deliberar sobre alternativas de solução para os problemas administrativos e pedagógicos” e “definir prioridades para aplicação de recursos gerados pela escola e instituições auxiliares”. O Conselho de Escola é responsável por indicar entre os membros um coordenador para participar da capacitação do Observatório Escolar e coordenar o processo de autoavaliação na escola. A composição do Conselho de Escola é também prevista no Regimento Comum, contemplando as seguintes representações:

1. Da comunidade escolar:

- diretor da escola – presidente nato
- um representante dos coordenadores de área
- um representante dos professores
- um representante dos servidores técnico-administrativos
- um representante dos pais dos alunos
- um representante dos alunos

2. Da comunidade extraescolar:

- um representante de órgão de classe
- um representante dos empresários, vinculado a um dos cursos
- um representante de aluno egresso atuante na área de formação técnica

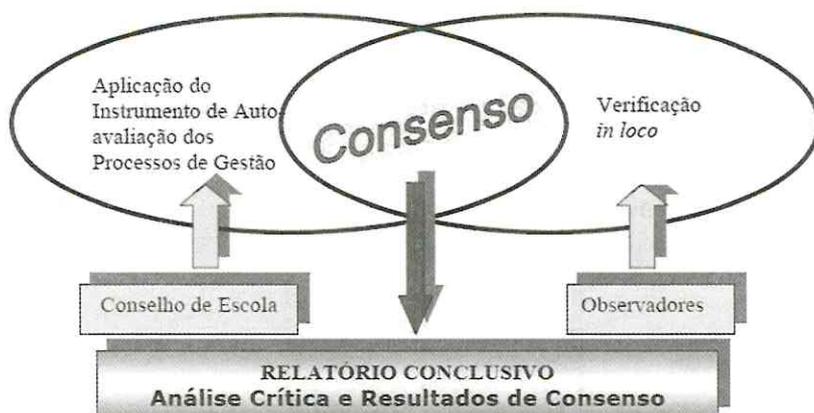
- um representante do Poder Público Municipal
- um representante de Organização Não-Governamental
- um representante de entidades assistenciais
- um representante de demais segmentos de interesse da escola.

Observe-se que a comunidade extraescolar deve ser composta de, no mínimo três, e no máximo seis membros. O diretor, embora faça parte do Conselho, não participa da aplicação do instrumento de autoavaliação, mas tem a responsabilidade de conduzir a autoavaliação no que diz respeito à sensibilização da comunidade escolar, envolvendo docentes, funcionários e alunos no processo, garantindo as condições necessárias para a aplicação do instrumento de autoavaliação, através da permissão ao acesso.

Concluída a etapa de autoavaliação, a escola recebe a visita *in loco* de observadores externos do Centro Paula Souza, também capacitados para o Observatório Escolar, para comprovarem a autoavaliação e finalizá-la por meio de um consenso. Isso se dá pela demonstração aos avaliadores externos de evidências físicas que comprovem cada item avaliado através do instrumento de autoavaliação. Segundo as concepções do Centro Paula Souza, o Observatório Escolar assegura que as ações de autoavaliação e de observação externa devem ser realizadas de forma combinada e complementar, havendo em ambas plena liberdade de expressão e busca de rigor e de justiça. Pressupõe-se que a avaliação externa possa corrigir eventuais erros de percepção dos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas.

A figura a seguir ilustra as etapas do processo de avaliação descritas, nos termos apontados pelo Centro Paula Souza. Desenha-se um verdadeiro modelo de referência, fechado em suas disposições e único para toda a rede de escolas.

Figura 1 - Processo de avaliação do Observatório Escolar



Fonte: CEETEPS. CETEC (2006)

A metodologia adotada para a avaliação conta com uma abordagem quantitativa, baseada em parâmetros pré-estabelecidos, que traduzem a avaliação qualitativa em termos numéricos, e uma abordagem qualitativa, que busca compreender o ponto de vista da comunidade escolar quanto às características de um programa e de seus resultados.

O instrumento de autoavaliação utilizado contempla sete focos de gestão da escola organizados em blocos, os quais apresentam itens e as práticas relacionadas que deverão ser avaliadas, conforme o esquema a seguir.

Figura 2 - Organização do instrumento de autoavaliação

Fonte: CEETEPS. CETEC (2006)

Cada bloco da avaliação se refere a um foco na gestão previamente selecionado pela equipe central e por ela definido:

1. Gestão didático-pedagógica: avalia como a escola desenvolve e promove a atualização e o enriquecimento do seu currículo. Avalia também a pedagogia de projetos nos cursos oferecidos na escola e a implementação de medidas pedagógicas que levam em conta os resultados da avaliação dos alunos.

2. Gestão de espaço físico: esse bloco é avaliado com base na organização da estrutura física da escola, contemplando seus diferentes ambientes, correlacionando espaços, equipamentos, instalações, finalidades de uso e condições de manutenção e conservação.

3. Gestão participativa: avalia o funcionamento e a integração de ações dos órgãos colegiados e auxiliares (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Cooperativa e outros). O foco de abordagem é a participação dos representantes de diferentes segmentos no planejamento e no gerenciamento escolar, considerando as estratégias adotadas pela escola para promover e garantir a efetiva socialização das informações. A autoavaliação do processo de gestão participativa é pautada nos seguintes aspectos: projeto

político-pedagógico, atuação do Conselho de Escola, atuação da comunidade escolar em ações conjuntas, gerenciamento de atividades de rotina da escola e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola.

4. Gestão de pessoas: aborda dois aspectos fundamentais – capacitação em serviço (desenvolvimento de projetos de capacitação para docentes e funcionários administrativos) e apoio administrativo (registros, organização e controle da vida funcional dos docentes e funcionários administrativos).

5. Gestão de documentos: avalia o processo de gerenciamento dos serviços de secretaria relativos ao atendimento, à organização de documentos e à conformidade dos registros. Concentra-se em cinco aspectos fundamentais: registros da vida escolar do aluno (prontuário do aluno), registros da secretaria acadêmica (atas, mapas de controle de aulas previstas e dadas, reposição de aulas, carga-horária, registro e expedição de diplomas e certificados), organização e tratamento do acervo documental, gestão da informação e atendimento e prestação de serviços aos alunos e à comunidade.

6. Gestão de parcerias: avalia como a escola estabelece parcerias com outras instituições públicas e privadas da região para o desenvolvimento de ações conjuntas, em regime de colaboração e corresponsabilidade. Baseia-se em três aspectos: ações promotoras da celebração de parcerias, sistemas de acompanhamento, controle e avaliação de parcerias firmadas com a escola e compartilhamento de práticas educacionais.

7. Gestão de serviços de apoio: avalia como a escola gerencia os serviços de segurança, limpeza, cantina, biblioteca e outros. Abordam-se três aspectos fundamentais nesse bloco: segurança do trabalho na escola, aplicação de recursos financeiros e atendimento às necessidades da comunidade interna e externa.

Não existe, em nenhum momento, um espaço para a escola definir outros quesitos. Cada prática avaliada apresenta o parâmetro quantitativo da avaliação no quesito “intensidade da evidência”. Para cada questão analisada dentro de um bloco existe uma intensidade de evidência, assim determinada: evidência plena, evidência média ou nenhuma evidência. Por exemplo, no bloco de gestão pedagógica, no item avaliado “as práticas de planejamento

das aulas são realizadas de forma sistemática, coletiva e cooperativa, em consonância com o Plano de Curso”, é necessário que o colegiado responsável pela autoavaliação indique uma intensidade da evidência (plena, média ou nenhuma) e comprove com uma evidência física, caso a intensidade seja média ou plena (que pode ser representada por uma ata de reunião onde foram discutidas práticas de planejamento e seus registros, registros dos professores em diários de classe, etc). O enquadramento da escola é, assim, pré-estabelecido e esquematizado.

Figura 3 - Descrição das intensidades das evidências

Intensidade da Evidência	Nenhuma Evidência (0)	Não existe nenhuma evidência de que a prática tenha enfoque sistêmico e preventivo
	Evidência Média (1)	A prática é adotada esporadicamente, em alguns setores
	Evidência Plena (2)	Prática sistematizada e preventiva, disseminada em todas as Áreas de Ensino e setores da escola, com ciclos de melhoria consistentes e com refinamento.

Fonte: CEETEPS. CETEC (2006)

Entende-se por gestão escolar, em aspecto amplo, e segundo as concepções veiculadas pelo Centro Paula Souza, o ato de atender às atuais exigências da vida social, formando cidadãos por meio da construção de competências e desenvolvimento de habilidades, para que eles possam ser inseridos na vida social. A perspectiva mecanicista e adaptativa desse processo está nas entrelinhas. A gestão escolar, em aspecto mais restrito, baseia-se na ação integrada da gestão pedagógica, da gestão de recursos humanos e da gestão administrativa, como formas de organização de todo o processo educativo e conforme vistas pela administração central. Não há espaços para pensamento divergente ou para encaminhamentos sugeridos pelo cotidiano escolar.

Ao analisarmos as diretrizes do Centro Paula Souza, podemos verificar a inclusão bastante clara de conceitos de gestão democrática. O

Regimento comum das Escolas Técnicas prevê a participação do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, entre outros. Também no Observatório Escolar a participação dos membros da escola na autoavaliação parece seguir a linha da gestão democrática. Contudo, são intenções que não passam do discurso. Cabe a essa realidade a mesma análise de Lima (2003) sobre as perspectivas neotaylorianas na administração da educação. Segundo o autor, a modernização das organizações públicas está subordinada aos critérios de produtividade e eficiência, conforme o racionalismo econômico, o que parece emergir das proposições e ações do Centro Paula Souza:

E é nesse quadro que se opera uma recontextualização e uma reconceptualização de termos como, por exemplo, autonomia, descentralização, participação, agora tendencialmente despojados de sentido político. A *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; [...] a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso (LIMA, 2003, p. 120, grifo do autor).

Assim, as disposições do Observatório Escolar emanam dessa lógica econômica com bases nas propostas da administração empresarial, traduzindo exatamente as considerações de Lima:

A ideologia organizativa de tipo neotayloriana penetra profundamente nas matérias avaliativas, as quais, de resto, ganham súbita e redobrada importância política. A avaliação neotayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume objectivos como consensuais e definidos *a priori*, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objectivos. (LIMA, 2003, p. 131).

Há um paradoxo, nesses termos, entre as práticas concretas e o discurso pretensamente democrático pois, nesse caso, a avaliação serve de referência para uma padronização da gestão escolar, que, por sua vez, envolve

realidades muito diferentes, já que há escolas de tamanhos variados e que se dividem entre agrícolas e urbanas, e que são tratadas dentro de um mesmo padrão avaliativo, que desconsidera especificidades.

Também a questão da cultura da escola, a convivência entre os sujeitos, a história da instituição, sua realidade enquanto escola técnica são fatores que interferem na prática cotidiana, mas passam batidos. A avaliação, enquanto única e igual para todas as instituições escolares, não considera esses fatores, tornando-se mais um instrumento de padronização da gestão.

Além disso, como explica Lima (2003), a prática da gestão democrática da escola pública acontece a partir da interpretação e recriação das regras formais pelos sujeitos escolares.

As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm alteradas. Ou seja, não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar os entendimentos e até a produção dos modelos decretados. E assim, as diversas realidades escolares não se transformam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades. (LIMA, 2003, p. 112).

Considerando os aspectos apontados por Lima (2003), entendemos que o Observatório Escolar é o reflexo das transformações e das reformas da educação dos anos de 1980 e 1990. A sua institucionalização aponta para uma “autonomia delegada” às escolas técnicas, no sentido de que cada uma se autoavalia, porém dentro do que foi padronizado e apontado pelo Centro Paula Souza como indicador de qualidade, sem espaço para uma análise mais profunda das práticas escolares, nem mesmo a introdução de novos indicadores que seriam apropriados para cada realidade escolar como única.

Assim, o Observatório Escolar apresenta-se como um processo de inspeção dos diversos níveis estruturais da escola e a sua imposição mostra uma situação nem um pouco democrática, pois não se pode decidir aceitá-lo ou não.

Essa forma impositiva, bem como a constante busca pelas boas colocações em *rankings* faz com que as escolas forjem evidências para comprovar aos observadores externos no momento da avaliação de consenso, tornado-a um fim em si mesma, sem a possibilidade de um retrato real da escola. Essa prática pode, ainda, proporcionar o não envolvimento com a avaliação por iniciativas próprias dos sujeitos da escola, que poderão se envolver somente quando são cobrados pela direção.

A importância de se relacionar as práticas de cada setor da escola como uma forma de dar continuidade ao trabalho por qualquer pessoa que venha a assumir a tarefa, conforme propõe o Observatório Escolar, nada mais é que uma forma de adequar os sujeitos ao trabalho de forma rápida e eficiente.

Referências ao Observatório Escolar têm sido uma constante nos planos escolares das unidades do Centro Paula Souza nos últimos anos, devido ao modelo de gestão baseado nas teorias da Administração, que exigem um minucioso trabalho com dados quantitativos, o que implica sua coleta, análise e divulgação de resultados. As reuniões de planejamento são os principais meios de divulgação e discussões acerca dos resultados do Observatório Escolar. Contudo, a divulgação desses resultados não implica, necessariamente, que a escola se mobilize pela busca de novas estratégias de gestão que visem à melhoria da qualidade da educação oferecida. É preciso considerar nesse aspecto a consistência dessas discussões, para que elas não se limitem apenas a divulgar os resultados do Observatório Escolar a fim de satisfazer as exigências de uma pseudo gestão democrática e participativa imposta pelo Centro Paula Souza.

Diante das discussões apresentadas neste capítulo, conscientes de que ela corresponde a apenas uma de muitas outras possíveis abordagens teóricas e empíricas do contexto das avaliações institucionais, nossa pesquisa permitiu inferir que o Observatório Escolar ainda faz referências mais às questões de

ordem burocráticas do cotidiano escolar que às questões promotoras de transformação social.

Por outro lado, a participação ativa dos sujeitos em todo o processo de avaliação abre caminhos para possibilidades de aprendizagem e de novas experiências significativas, desde que a avaliação não esteja embasada em critérios do mundo econômico, que relacionam qualidade ao desempenho, à eficiência e à produtividade. Isso exige superação da funcionalidade da avaliação enquanto apenas mensuração de resultados e prestação de contas à instituição.

Referências

- AFONSO, A. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ ago. 2004.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC). *Observatório escolar 2006: curso de capacitação para coordenadores de autoavaliação*. São Paulo, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.
- ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 95-110.
- GENTILLI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 113-177.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

OLIVEIRA, C. de et. al. A municipalização do ensino brasileiro. In: _____. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

SILVA, C. C. (Org.). Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e nas dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-53.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

