



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL:
o estudo sobre a avaliação para as competências na escola
confessional católica em Brasília.**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciência da
Educação – Administração e Organização
Escolar.**

Cristiano Prates Rodrigues

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Fevereiro 2020



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL:
o estudo sobre a avaliação para as competências na escola
confessional católica em Brasília.**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciência da
Educação – Administração e Organização
Escolar.**

Cristiano Prates Rodrigues

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

RESUMO

A motivação do tema escolhido deu-se por conta da necessidade de aprofundar o estudo sobre os aspectos que permeiam promoção da educação de qualidade na rede confessional católica em Brasília por meio dos instrumentos avaliativos utilizados. Tendo em consideração o problema da pesquisa, que se trata de: “Como a avaliação para as competências poderá contribuir de forma significativa com a gestão educacional à promoção da educação de qualidade nas escolas confessionais católicas em Brasília? ”. Os objetivos são os seguintes: Identificar uma forma efetiva de desenvolvimento das competências acadêmicas aferidas nas avaliações institucionais em busca de uma educação de qualidade; Investigar as condições de oferta de uma educação de qualidade presentes nas escolas confessionais de Brasília que obtiveram os mais elevados resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), considerando as dimensões constitutivas qualitativas da educação; Analisar as políticas de avaliação externa da educação básica instituídas pelo Governo Federal, a partir da década de 1990, vinculando-as aos processos de desenvolvimento das competências acadêmicas; Examinar os conceitos de qualidade da educação que vêm marcando o debate e as políticas educacionais no país, a partir dos anos de 1990; Demonstrar como os resultados das avaliações em larga escala tem uma influência significativa para a construção de indicadores de aprendizagem; Relacionar as competências aos resultados de aprendizagem como indicadores de qualidade. Visando a responder a problemática imposta pelo estudo, é proposta a seguinte hipótese de trabalho: o IDEB é insuficiente para mensurar a qualidade da educação básica no Brasil, tomando-se como referência a concepção de qualidade adotada.

Palavras-Chaves: Qualidade, Avaliação, Competência, Educação, Indicadores.

ABSTRACT

The motivation for the chosen theme was due to the need to deepen the study on the aspects that permeate the promotion of quality education in the Catholic confessional network in Brasília through the evaluation instruments used. Considering the research problem, which is: “How can the assessment of competences contribute significantly to educational management to the promotion of quality education in Catholic denominational schools in Brasília?”. The objectives are as follows: To identify an effective way of developing the academic skills measured in institutional assessments in search of quality education; To investigate the conditions for the provision of quality education present in the confessional schools of Brasília that obtained the highest results from IDEB (Basic Education Development Index), considering the qualitative constitutive dimensions of education; Analyse the policies of external evaluation of basic education instituted by the Federal Government, from the 1990s, linking them to the processes of development of academic competences; Examine the concepts of quality of education that have marked the debate and educational policies in the country since the 1990s; Demonstrate how the results of large-scale assessments have a significant influence on the construction of learning indicators; Relate skills to learning outcomes as indicators of quality. In order to answer the problem imposed by the study, the following working hypothesis is proposed: IDEB is insufficient to measure the quality of basic education in Brazil, taking as a reference the adopted quality concept.

Keywords: Quality, Evaluation, Competence, Education, Indicators.

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO	1
PARTE I	6
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.1 Modelos organizacionais e cultura	6
2.1.1 Perspectivas sobre a cultura escolar.....	6
2.1.2 Modelos organizacionais	9
2.1.2.1 Modelo burocrático	11
2.1.2.2 Modelo comunitário.....	17
2.2 Gestão e Qualidade	21
2.2.1 Concepções de qualidade.....	23
2.2.2 Qualidade e equidade na educação	29
2.3 Competência e Qualidade	35
2.3.1 Contextualização do conceito de competência	35
2.3.2 Competência, avaliação e educação.....	37
2.3.3 Competência e indicadores de qualidade.....	43
PARTE II	48
3 ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	48
3.1 Opção metodológica	48
3.2 Sujeitos da pesquisa	49
3.3 Coleta de dados	50
3.4 Análise e interpretação dos dados	51
3.4.1 Cenário atual das escolas confessionais de Brasília	51
3.4.2 O desenvolvimento das competências e habilidades na Rede La Salle	54
3.4.3 A Avaliação de Conhecimentos e os resultados obtidos	57
3.4.4 Resultados no 3º ano do Ensino Fundamental	60
3.4.5 Resultados no 5º ano do Ensino Fundamental	66
3.4.6 Resultados no 9º ano do Ensino Fundamental	71
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
BIBLIOGRAFIA	80
ANEXOS	87

INTRODUÇÃO

O Brasil passou por muitas reformas educacionais desde a década de 90, tendo como objetivo a educação de qualidade. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação passou a ser tratada como um direito social na necessidade de estender esse direito a todo o cidadão, ante o mundo globalizado, a cidadania planetária e a interferência de novos conceitos de informação e de conhecimento, a fim de servir como condição de desenvolvimento do cidadão e sociedade.

Embora o direito à educação tenha se tornado um direito garantido pela Carta Magna, surgiram muitos entraves aos progressos nessa área, registrando problemas como as desigualdades no acesso à escolarização e as altas taxas de reprovação e de evasão escolar. Deste modo, ao longo dos anos, o debate da qualidade da educação assumiu diferentes enfoques e perspectivas.

Atualmente destaca-se a importância de uma visão sistemática e integrada do conceito de qualidade, organizando de forma correlacionada os indicadores de desempenho escolar e os patamares de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Os dados obtidos por meio das avaliações de larga escala apontam para a necessidade de combinar fluxo e desempenho escolar, fazendo com que qualidade educacional signifique melhorar conjuntamente esses dois indicadores. Isso porque, sob tal perspectiva, qualidade implica em o aluno concluir a educação básica no tempo certo, progredindo na aprendizagem. Não é interessante um sistema de ensino no qual grande parcela dos alunos é reprovada ou abandona a escola antes de concluir a educação básica, ou no qual os alunos concluem a educação básica no tempo previsto, mas aprendem muito pouco.

Nesta ótica, o Ministério da Educação criou em 2007 o Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano foi normalizado pelo Decreto Presidencial nº 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Com o propósito de melhorar a qualidade da Educação Básica, orientado por uma visão sistêmica da política educacional, ele prevê ações para todos os níveis e modalidades de ensino e para as diferentes necessidades institucionais dos entes da federação.

Com vistas ao aprimoramento da educação brasileira, o Ministério da Educação implementa o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que se propõe a medir

a qualidade da educação brasileira nos âmbitos: nacional, estadual, municipal e em cada escola. O IDEB é um indicador de qualidade educacional que agrega os resultados de desempenho dos estudantes brasileiros (obtidos pela Prova Brasil) e rendimento escolar – taxa média de aprovação na etapa de ensino (obtidos pelo Censo Escolar). É, portanto, resultado do produto entre a média padronizada da Prova Brasil (da escola/ rede de ensino/município), ajustada para expressar valores entre 0 e 10, e o número de anos que os alunos levam para concluir uma série.

O estudo baseia-se no entendimento de que a qualidade da educação é constituída por fatores intra e extraescolares. As dimensões extraescolares situam-se no nível do espaço social, que se refere, predominantemente, à dimensão socioeconômica e cultural dos agentes envolvidos; e, o nível dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado. As dimensões intraescolares são enquadradas em quatro planos: o plano do sistema – retratando as condições de oferta do ensino; o plano da escola - gestão e organização do trabalho escolar; o plano do professor - formação, profissionalização e ação pedagógica e o plano do aluno - acesso, permanência e desempenho escolar.

A pesquisa propõe a análise das dimensões das duas dimensões retratadas, sendo fundamentadas pelos instrumentos avaliativos para as competências aplicados nas escolas confessionais e os resultados obtidos.

Na perspectiva pedagógica vislumbra-se a noção de competência ao sistema educativo como medida de qualidade. O olhar de competência acadêmica tornou-se um ponto importante na compreensão do desempenho acadêmico dos alunos. Complementando ao que esse olhar nos remete, ressalto que a orientação normativa educacional vigente no âmbito brasileiro retrata que a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A motivação do tema escolhido deu-se por conta da necessidade de aprofundar o estudo sobre os aspectos que permeiam promoção da educação de qualidade na rede confessional católica em Brasília por meio dos instrumentos avaliativos utilizados.

O atual cenário educacional é um dos fatores de motivação para essa pesquisa, visto que, a educação de qualidade tornou-se uma temática de preocupação latente a todos os

componentes da comunidade educativa e uma busca constante pela (re)valorização dos processos de ensino e aprendizagem. Refletir e aperfeiçoar a sua prática é extremamente importante no processo educativo, porém a forma e a intencionalidade com que ela é proposta, determina ou não o sucesso dela.

O trabalho será realizado com base nos resultados das avaliações institucionais nas escolas confessionais católicas em Brasília realizadas pelos alunos da educação básica nos meses de março e outubro no ano de 2018. Será implementada a construção de um Banco de Dados Pedagógico contendo os itens de testes aplicados em ciclos anteriores da avaliação da educação básica acompanhados de análises pedagógicas que consideram também as informações estatísticas obtidas a partir das respostas dadas pelos alunos.

A fonte de dados primários desse banco está disponível em uma plataforma eletrônica de acesso restrito aos professores, gestores escolares e será utilizado sem a identificação dos alunos.

A análise de dados será realizada pelo software Tableau, uma ferramenta gratuita capaz de visualizar os dados de forma intuitiva, amigável e sem a necessidade de configurações complexas. As ferramentas de *Business Intelligence* (BI) são fundamentais para uma tomada de decisão rápida e segura. Isso porque um software de BI permite a coleta, organização, segmentação e análise de dados corporativos. Sendo assim, destaca-se entre os benefícios de utilizar o BI o fato de aumentar a eficiência operacional, localizar potenciais receitas e tendências, administrar e monitorar resultados e, claro, identificar novas oportunidades de leituras sobre um panorama apresentado.

Tendo em consideração o problema da pesquisa, que se trata de: “Como a avaliação para as competências poderá contribuir de forma significativa com a gestão educacional à promoção da educação de qualidade nas escolas confessionais católicas em Brasília?”.

Os objetivos são os seguintes: Identificar uma forma efetiva de desenvolvimento das competências acadêmicas aferidas nas avaliações institucionais em busca de uma educação de qualidade; Investigar as condições de oferta de uma educação de qualidade presentes nas escolas confessionais de Brasília que obtiveram os mais elevados resultados do IDEB, considerando as dimensões constitutivas qualitativas da educação; Analisar as políticas de avaliação externa da educação básica instituídas pelo Governo Federal, a partir da década de

1990, vinculando-as aos processos de desenvolvimento das competências acadêmicas; Examinar os conceitos de qualidade da educação que vêm marcando o debate e as políticas educacionais no país, a partir dos anos de 1990; Demonstrar como os resultados das avaliações em larga escala tem uma influência significativa para a construção de indicadores de aprendizagem; Relacionar as competências aos resultados de aprendizagem como indicadores de qualidade.

Visando a responder a problemática imposta pelo estudo, é proposta a seguinte hipótese de trabalho: o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é insuficiente para mensurar a qualidade da educação básica no Brasil, tomando-se como referência a concepção de qualidade adotada.

O trabalho, propriamente dito, é composto por duas partes que, em conjunto evidenciam o percurso da investigação desenvolvida. Na primeira parte, do enquadramento teórico, apresenta-se uma pesquisa, essencialmente consubstanciada num determinado tipo de literatura, que permita a compreensão da problemática e que alicerce e oriente a definição e a consecução dos objetivos da investigação.

No capítulo I, “Modelos organizacionais e cultura”, procuramos trazer à discussão e de forma breve a evolução da escola ao longo dos tempos e as diferentes perspectivas da participação dentro da escola como uma unidade organizacional. Procede-se ao enquadramento conceitual à luz das teorias e modelos de análise da escola como uma organização educativa, mobilizando imagens organizacionais como a burocracia e a comunidade escolar.

No capítulo II, “Gestão e Qualidade”, buscam-se as concepções de qualidade na gestão escolar e a diferenciação entre equidade e igualdade. Os âmbitos de alcance do termo qualidade desdobram-se nos quesitos: sociais, metodológicos, aprendizagem, financeiros e de governança. A qualidade da educação deve estar embasada numa gestão que leva ao exercício da cidadania, promovendo a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

No capítulo III, “Competência e Qualidade”, são abordados os conceitos de competência, avaliação, qualidade na educação e indicadores. E que, se lidou com o desafio de estabelecer a relação entre os indicadores para compreender o impacto da avaliação para as competências e a qualidade da educação.

Na segunda parte com o objetivo de enquadrar e delimitar o problema/questão de estudo recorreremos a literatura especializada para fundamentar toda a Investigação Empírica, nomeadamente a evolução do estudo do problema, os objetivos, a metodologia e os instrumentos utilizados.

No capítulo IV, assume-se o paradigma interpretativo como linha de investigação da análise dos dados obtidos nos quatro colégios da Rede La Salle em Brasília. Procede-se então à apresentação, a análise e a interpretação dos resultados com base nas informações recolhidas nas avaliações aplicadas, procurando deste modo dar resposta a questão da investigação.

PARTE I

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Modelos organizacionais e cultura

2.1.1 Perspectiva sobre a cultura escolar

A curiosidade sobre o funcionamento de uma escola depara-se com um campo infundável, com ampla possibilidade quanto a áreas, linhas de investigação e autores. Os estudos no cenário educacional envolvem temas múltiplos e igualmente relevantes que concorrem para compor o panorama da cultura escolar.

Estudar a escola implica em comprometer-se na discussão de questões relacionadas à democratização das oportunidades educacionais. É trivial que se relacione as desigualdades nas aprendizagens às oportunidades de acesso e de permanência na escola, o que constitui uma visão reducionista dos problemas educacionais.

A abordagem sociológica da escola ressalta inclusive a importância do aspecto cultural. De forma esquemática, Barroso (2012) identifica três perspectivas de abordagem conforme a tabela a seguir.

Tabela 1
Perspectiva sobre a abordagem cultural escolar.

Perspectiva	Concepção de cultura escolar
Funcionalista	Mostra o sentido mais geral da cultura que é veiculada por meio da escola, a qual é vista como simples transmissora de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas postas pelo poder dominante (político, social, econômico, religioso) como o substrato do processo educativo e da aculturação de novas gerações.
Estruturalista	É a cultura produzida pela forma escolar de educação existente em dada sociedade, por meio de modelos de formas e estruturas, tais como planos de estudos, disciplinas escolares, modos de organização pedagógica, meios auxiliares de ensino, entre outros.
Interacionista	Inferre sobre a cultura de cada escola em particular (e como instituição global); é produzida pelos atores organizacionais nas relações de uns com os outros, com o espaço e com os saberes, mas dentro dos limites estabelecidos pelos esquemas globais de funcionamento das escolas na sociedade.

Fonte: elaboração do autor baseado em Barroso (2012)

É importante frisar que os termos “cultura da escola” e “cultura escolar” são considerados com o mesmo significado sobre a cultura interna de cada instituição e é nessa ótica que são tratados, considerando a perspectiva interacionista (Barroso, 2012). Todavia, há alguns teóricos que diferenciam esses termos. De acordo com Forquin (1993), a cultura da escola refere-se ao mundo interno escolar, à produção e gestão de símbolos, ritos e linguagens, aos modos de regulação instituídos. Sobre a cultura escolar remete-nos ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos socialmente valorizados, selecionados e disseminados em

todas as escolas. Conforme Barroso (2012, p.02), a definição de cultura de escolar como a cultura na qual a criança é inserida e que nela se insere quando passa a viver parte de seus dias na escola.

Barroso (2012, p.01) discute a “Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola” a partir da “descrição da gênese e evolução da organização pedagógica do ensino coletivo para mostrar a sua influência na produção de uma ‘cultura da homogeneidade’ própria deste modelo escolar”, fazendo uma perspectiva histórica sobre os modelos de educação adotados nas escolas que levaram um trabalho coletivo de maneira a homogeneizar o ensino para toda uma classe, sem levar em consideração a maneira individual que cada criança aprende.

Vale ainda ressaltar que a organização deveria ser regida por normas de caráter burocrático com o intuito de se verificar sua inter-relação com a questão da cultura organizacional. Além disso, o conceito de cultural abre o caminho para uma discussão mais profunda, que é o peso da dimensão simbólica nas organizações e nas diferentes formas de gestão (Barbosa, 1996). Dessa forma, a cultura assume papel de destaque no comportamento das organizações, à medida que influi no modo de vida, nos padrões e nos valores das pessoas que, durante a maior parte do tempo, se dedicam às organizações, para onde transportam não apenas seus conhecimentos técnicos, como também todas as características de suas personalidades (Santos, 2010).

Ao estudar os conceitos, deparamo-nos com o conceito de escola. Escolas são instituições culturais e históricas que apresentam semelhanças na arquitetura e na estrutura organizacional. É importante citar que, cada escola é um espaço diferenciado, em que grupos e subgrupos sociais com interesses distintos se definem mutuamente, caracterizando a sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local, conforme as afinidades ali encontradas. O estudo da diversidade de significados que compõe a cultura escola permite a identificação de mitos, crenças e valores que trazem o rumo desse ambiente escolar. Eles foram construídos ao longo do tempo pela história cotidiana vivenciada por seus membros e que emergiram à identidade dessa escola. Há ainda uma definição de cultura escolar apresentada por Antonio Viñao Frago.

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interagir

com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana. (Frago, 1998).

O compartilhamento de experiências de condutas, crenças, emoções, valores, formas de compreensão, bem como os conflitos e desacordos caracterizam os membros de uma instituição escolar como grupo. Segundo Sacristán (1999), o caráter de comunhão que cria o contexto e regula as atividades do grupo. Dessa forma, é a natureza compartilhada das ações internas que gera a cultura da escola, e não somente como experiências individuais não-transferidas. Ademais das vivências construídas aos membros do grupo, as partilhas das ações produzem padrões sociais (rotinas, regras, costumes, hábitos) que são operacionalizados no momento de sua produção e em ações futuras. Elas continuam sendo dinâmicas e organizando as ações dos membros que as articulam, trazendo novos caminhos aos que passam a integrar o grupo da instituição escolar.

A disseminação da cultura estabelecida pode significar que as tradições se consolidaram. Conforme Sacristán (1999, p.94), as tradições são compreendidas como estruturas de pensamento e de prática vinculados a determinados valores sem anular a autonomia de ação e inovação dos sujeitos. De acordo com o mesmo autor, “a liberdade penetra o mundo das determinações e o recompõe constantemente”, afirma Gimeno Sacristán (1999, p.75). A ruptura do caráter de testamento sagrado à tradição, a transformará com a imagem de um vasto mundo de possibilidades para que seja utilizado conforme a necessidade. Um clima aberto existente permite a crítica e a reconstrução permanente do legado outorgado para a superação da inércia.

A cultura escolar torna visível a força das tradições e isso dificulta o processo de mudanças no meio educacional de forma complexa. Dentro da mesma complexidade é o mecanismo investigativo sobre como elas acontecem dentro da escola e das ações do cotidiano.

A impressão de que a continuidade dos processos internos na escola não responde às condições e culturais existentes e que se tornam necessárias novas articulações, constituem um ponto sensível para a escola e seus membros. Ao mesmo tempo surgem contradições, conflitos, convergências e divergências, que podem ser pacificados ou estimulados, levando a pontos favoráveis e desfavoráveis. O clima organizacional se torna ponto primordial para a mediação

da situação em questão por meio da democracia ou o autoritarismo, que pode levar a grau de maior ou menor intensidade na participação e o envolvimento das pessoas. Sendo assim relevante o conhecimento sobre as relações interpessoais, as lideranças estabelecidas e ocultas na gestão da escola.

De acordo com Barroso (1995), o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de reiteração) constitui uma das marcas mais distintas da “cultura escolar”.

Apoiando-se em Schein (1985), é caracterizado o clima ou atmosfera escolar, como “um sentimento geral afinado com o estabelecimento, favorecendo o bom relacionamento e a identificação institucional necessária ao funcionamento adequado da instituição” (Mafra, 2003, p. 115), sendo que o elemento central para identificar o clima predominante na instituição, engendrado que é nas relações de autoridade e poder circulantes, é o “tom emocional” (Mafra, 2003, p. 116).

Segundo Morgan (1996, p.37), “a maioria das organizações é, até certo ponto, burocratizada, pois o modo de pensar mecanicista afetou as nossas concepções mais básicas do que seria uma organização”.

Enfim, a cultura escolar enfrenta o desafio de integrar a cultura da imagem aos processos de subjetividade nos jovens. A cultura escolar é talvez a forma mais complexa e poderosa com que a escola conta não somente para realizar o seu papel no campo do conhecimento, mas também para exercer a sua função social de formar cidadãos. A cultura escolar se expressa no cotidiano e é nesse âmbito, e não nos discursos escolares sobre a democracia, onde se constroem e consolidam valores, normas e formas de ver e viver a vida plenamente.

2.1.2 Modelos Organizacionais

Sobre o estudo da gestão das organizações escolares buscou-se em Morgan (2007) que retrata sobre os quatro paradigmas sociológicos, que compõem uma base ontológica e epistemológica fundamentando assim as teorias organizacionais modernas. O quadro a seguir demonstra a reflexão e análise concebida por Morgan em sua abordagem sociológica.

Tabela 2

Quadro Demonstrativo dos Paradigmas Sociológicos

∞ :

Sociologia da Mudança Radical

○ ∴

Paradigma Humanista Radical	Paradigma Estruturalista Radical
Teoria Antiorganização: Prisões psíquicas	Teoria Organizacional Radical: Instrumento de Dominação, Fragmentação e Catástrofe.
Paradigma Interpretativista	Paradigma Funcionalista
Hermenêutica, Etnometodologia e Interacionismo Fenomenológico: Realização e Produção de Sentido, Jogos de Linguagem e Texto.	Behaviorismo, Determinismo e Empirismo abstrato: Máquina. Teoria dos Sistemas Sociais: organismo, cibernética, sistemas debilmente acoplados. Estrutura de Referência da Ação: teatro e cultura. Pluralismo: Sistemas Políticos

Sociologia da Regulação

Fonte: Morgan (2005)

O quadro demonstrativo paradigmático sociológico dos estudos organizacionais possibilita a busca e o entendimento das bases das escolas do pensamento, levando ao uso de metáforas e a sua operacionalização por ferramentas e textos específicos, visando colaborar com a compreensão do universo organizacional. De acordo com Caldas e Fachin (2005), ainda é predominante a perspectiva funcionalista nos estudos organizacionais, sendo que, os outros paradigmas ampliaram a sua abrangência.

Na concepção de Morgan (2005), a complexidade da análise organizacional postula o uso de modelos, metáforas e ferramentas como recursos analíticos. Os variados modelos de gestão são configurados por estas abordagens que, pela diversidade de características organizacionais, é imperativa a aplicação de forma adaptativa e meticulosa. O quadro demonstrativo nos elucida sobre a existência de inúmeras possibilidades teóricas, lembrando ainda que é possível a coexistência de modelos simultaneamente ao se analisar e comparar as organizações.

Perante a conceituação das temáticas que procuram sistematizar diferenciadas formas de estruturação organizacional, Morgan (1996), por meio de sua análise metafórica, empregada como importante meio de representação, utiliza a imagem de consolidadas estruturas (máquinas e organismos vivos) ou alternativas (cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos e instrumentos de dominação), e visualiza que muitas ideias tradicionais sobre as organizações foram elaboradas sobre um certo número de metáforas dentre as difundidas nos estudos realizados.

Nesta perspectiva, Etzioni (1981) afirma que as organizações são sistemas criados deliberadamente para atender objetivos individuais ou coletivos e, com base nesses objetivos, é que se procura modelar suas estruturas, estratégias, tecnologias, pessoas e processos. Para a realização desses objetivos, algum tipo de orientação racional será estruturado sob a forma de modelos de gestão.

No entanto, bem além do que dar resposta à necessidade de encontrar um modelo que melhore o funcionamento das organizações, esse estudo se aplica à compreensão das formas das organizações escolares, refletindo sobre a estrutura racional em que estão sendo operadas as mudanças em todo o sistema organizacional escolar.

No sentido lato da perspectiva da análise organizacional da escola como espaço complexo, heterogêneo e diverso, Lima (2008) aborda sobre a necessidade de vislumbrar as unidades de ensino como objetos de estudo sócio organizacionais, buscando estabelecer relações com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a leitura das organizações sociais formais, bem como a criticidade dos roteiros ideológicos organizacionais e administrativos provenientes do cosmos empresarial.

Por fim, conforme Lima (2011), a escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam.

2.1.2.1 Modelo burocrático

As tendências modernas e a crescente complexidade das sociedades atuais estão na base dos fatores mais preocupantes com as práticas de gestão, a governança e a dinâmica das empresas, sendo de fato responsáveis pelo surgimento das teorias organizacionais. Diante desse cenário surgem as abordagens clássicas que são a expressão dessa realidade histórica situada no final do século XIX e no início do século XX, período em que se destacam os nomes de Frederick Taylor, Henri Fayol e Max Weber.

Taylor aborda sobre a mão-de-obra especializada dos trabalhadores e a padronização das atividades para obter eficiência nos resultados da produção. Defende uma gestão racional e científica que possibilite a standardização e resulte na melhora da produção laboral (Ferreira

et. al; 1996). O foco dos estudos sobre a dinâmica necessária à execução de cada tarefa levou para a ideia da divisão do trabalho e da padronização das atividades desmembradas em ações mais simples que se tornaram executadas de forma repetitiva no cotidiano. Na organização científica do trabalho foi vislumbrada a concepção de uma autoridade hierárquica funcional e que apresenta competências específicas para a aplicação de orientações de forma centralizada.

Fayol disserta sobre a necessidade de formar gestores com capacidade técnica e científica adequada, sendo capazes de introduzir racionalidade administrativa nas instituições. Os seus estudos se fundamentaram nas estruturas e funcionalidades fundamentais ao mecanismo de funcionamento empresaria, e nesta perspectiva, foram identificadas seis funções específicas que ele designou como prioritárias: função técnica, função comercial, função financeira, função de segurança, função de contabilidade e função administrativa (Ferreira *et. al;* 1996).

Na visão de Fayol, a função administrativa assumia um status importante por apresentar maior capacidade de definir o programa de ação das instituições e estava presente em todos os níveis hierárquicos da organização, sendo que a ascensão nos níveis reduzia o caráter técnico e aumentava o caráter mais administrativo, no âmbito da gestão das decisões. Na função administrativa estavam incorporadas as áreas de controle, planejamento, coordenação e comando. Desta forma os princípios gerais da administração das empresas exerciam o papel de explicar o funcionamento racional das organizações.

Max Weber apresenta-se entre os principais pensadores das teorias sobre as organizações e foi o impulsionador da teoria da burocracia ou modelo organizacional burocrático. A teoria de Weber reforça sobre a racionalidade das organizações, sendo que, os meios utilizados devem ser levados em conta de forma ponderada e estabelecidos de maneira formal e impessoal para que se alcancem os fins almejados com eficácia e eficiência. Vislumbra-se, no entanto, a administração burocrática como modelo ideal de funcionamento das organizações modernas nas sociedades capitalistas (Ferreira *et. al;* 1996). De acordo com Weber (1999), o conceito de funcionário público especializado é muito antigo, e encontra-se presente nas mais diversas sociedades. É importante salientar que o ocidente mostrou uma absoluta dependência dos funcionários públicos devido a sua capacidade técnica e instrumental, desempenhando as funções de maior relevância no âmbito cotidiano da sociedade e posicionando como um dos pilares do estado moderno no meio econômico.

Segundo Max Weber, as burocracias são unidades sociais baseadas no princípio de racionalidade, organizadas para maximizar a eficiência. Em sua concepção a organização é vista como uma estrutura hierarquizada, mantida por uma cadeia formal de comando e sistemas de comunicação.

De acordo com Estêvão (2018), o modelo burocrático racional, enquanto modelo analítico, apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspectos relacionados com a estruturação e funcionamento das organizações em geral e das educativas em geral.

Uma organização burocrática é, fundamentalmente, hierarquizada, com configuração piramidal e uma cadeia de autoridade definida onde as regras, procedimentos e decisões devem estar registradas em suporte escrito para deter validade formal. Weber (2004, p. 224) defendeu o princípio da hierarquização dos cargos “e subordinação das autoridades, com a fiscalização das inferiores pelas superiores”. Mas, simultaneamente, a possibilidade, segundo Weber (1999, p. 199) “regulamentada de apelar de uma autoridade inferior à instância superior”, ou seja, sustentou o princípio da hierarquização de competências e do recurso hierárquico. A divisão do trabalho pressupõe a existência de cargos e funções específicas baseadas na especialização, de modo que cada elemento integrante detenha as competências e as responsabilidades objetivas. Nota-se ainda necessidade de uma distribuição fixa das atividades necessárias à realização dos fins da organização, que assim se transformam em “deveres oficiais”; o poder de decisão que conduz ao cumprimento desses “deveres” deve ser também regulado e rigidamente distribuído; para cumprimento contínuo e regular dos “deveres” já regulados e distribuídos devem contratar-se pessoas com qualificações estabelecidas previamente.

As normas e procedimentos buscar abranger todas as áreas de atividades, prevendo eventuais ocorrências e enquadrando-as dentro de esquemas previamente definidos e capazes de regular todo o tipo de situações: predominando a previsibilidade. O conjunto de normas definidas fixa os conteúdos funcionais dos cargos e regula a conduta do responsável pelo respectivo desempenho. As atividades a serem desenvolvidas devem ser executadas de acordo com as rotinas e procedimentos standardizados para se alcançar a máxima produtividade.

Neste contexto, predomina a impessoalidade, o poder exercido por cada elemento da organização decorre do cargo ocupado. Desta forma, na cadeia hierárquica, a obediência prestada pelo subordinado ao respetivo superior hierárquico assume uma dimensão impessoal porque deriva do cargo que é desempenhado.

Numa organização burocrática a escolha dos indivíduos para ocupação de funções específicas deverá basear-se no mérito e na competência técnica para as atribuições em causa, o que pressupõe a prévia definição de critérios racionais, a existência de processos de avaliação e classificação. A moderna concepção de funcionário pressupunha diferentes posições sociais ocupadas pelos titulares dos cargos e o respetivo recrutamento e ocupação de funções exercidos conforme “o alto custo da instrução específica prescrita” (Weber, 2004, p. 233). A esta hierarquização de conteúdos funcionais corresponderia, portanto, um estatuto social compatível. Assim, era a posse de certificação da formação realizada que conferia qualificação para o exercício de funções.

O modelo burocrático traduz-se, também, na solução organizacional das escolas que continuam a funcionar tendo por base um conjunto de regras abstratas e de aplicação universal que procuram regular e prever todos os atos, comportamentos e atividades: a escola como organização apresenta, ainda, uma forma ordenada e estruturada de planejar a sua ação, revelando múltiplas facetas das organizações burocráticas. Deste modo, Costa (1996) refere “o quadro conceitual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados na caracterização dos sistemas”. Nessa perspectiva Canário (1990) elenca as características organizacionais de teor burocrático que se conseguem detectar em todas as escolas: a clara hierarquia da autoridade que “ultrapassa os limites físicos da escola e compreende os elementos hierarquicamente acima do professor”; o conjunto de regras escritas que “estipulam o comportamento esperado”; a divisão do trabalho por áreas especializadas que têm subjacentes níveis de competências e a definição de estatutos profissionais que impõe “que para o desempenho de cada função é exigido num dado diploma oficial”. Nessa mesma linha de pensamento, Pires (2000) afirma que a educação escolar pode ser identificada por duas características essenciais. A primeira consiste na existência de uma organização curricular racionalizada em termos de estrutura e sequencialidade, a que corresponde uma organização temporal, e normalmente espacial, em consonância. A segunda consiste na capacidade formal e legal que é atribuída à escola para certificar as qualificações aí obtidas, implicando a existência de processos avaliativos objetivamente organizados.

Conforme Lima (2011), o modelo burocrático acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes. Para ele, as organizações são vistas como forma de realização de objetivos e

preferências, podendo considerar a burocracia como o tipo mais puro de uma determinada forma de dominação.

Um olhar mais detalhado sobre a organização escolar permite detectar muitas outras facetas típicas das organizações burocráticas, considerando que “são quatro características que definem o caráter formal das burocracias: autoridade formal; normas escritas e exaustivas; caráter hierárquico e divisão do trabalho realizada em termos de cargos abstratamente definidos” (Estrada *et. al.*; 2012). Particularidades organizacionais da escola materializam este modelo: alunos organizados por turmas com uma dimensão regulamentada e traduzida num número médio de alunos por turma; horários rígidos e com controle do tempo sobre cada disciplina do currículo ou área de conhecimento; veiculação do saber compartimentado em disciplinas com conteúdos delimitados e com validação realizada por exames nacionais; reuniões de órgãos colegiais para a melhoria dos procedimentos; processos de planejamento que ocorrem no âmbito das estruturas formais para conseguir uniformização e previsibilidade nas atividades; regulamentos específicos para funcionamento de cada um dos órgãos constituintes da estrutura da escola; fixação de conteúdos funcionais para cada cargo da estrutura organizacional enquadrados por normativos jurídicos; registos em atas e relatórios que descrevem as decisões e iniciativas. A esta uniformização de procedimentos que é transversal a todos os estabelecimentos de ensino e controlada pela tutela da educação por meio de monitoramentos que visam a verificação de conformidade e sancionam as atuações desviantes correspondem, necessariamente, soluções uniformes no desempenho de cargos de direção, administração e gestão nas escolas.

Uma análise mais detalhada sobre a escola como organização leva a concluir que, para além da uniformização detectada nos órgãos e estruturas formais que a constituem e condicionam o respectivo funcionamento, também o modelo pedagógico adotado está profundamente burocratizado e as atuações dos docentes são estandardizadas segundo modelos uniformizados, aplicados em contexto da sala de aula. A ação docente centraliza as preocupações na difusão e aferição do conhecimento e a detenção de saber surge como preocupação prioritária.

Esta imagem da organização escola, configurada segundo o modelo teórico organizacional burocrático, projetou uma percepção negativa por privilegiar a estabilidade e a rotina e criar condições tendentes à rigidez das estruturas, de acordo com Silva (2003, p. 11) “em prejuízo da mudança, da criatividade e do espírito de iniciativa, gerando uma zona de

conforto que possibilita aos executantes das tarefas um grau de proficiência no trabalho...”. Esta mesma visão negativa encontra-se expressa em Azevedo (2003, p.11) ao afirmar “uma escola é uma organização que funciona e tenderá a funcionar independentemente de ter sucesso, de evidenciar maior ou menor valor e de obter bons ou maus resultados, uma organização altamente estandardizada, mecanizada, sem tempo e sem necessidade de se pensar a si própria como organização social”.

Apesar desta visão, nos mostra de modo evidente, que o modelo organizacional burocrático não se esgota nas visões negativas, pois dele decorrem efetivas vantagens. Ao ser prescritivo e sistematizar a vida das organizações em regras e regulamentos escritos concede direitos e garantias aos intervenientes, remodelando as ações arbitrárias das hierarquias. Porque funciona com base em atividades planejadas e objetivos definidos com prazos estabelecidos, mostra-se previsível e tendencialmente mensurável, proporcionando indicadores úteis aos atos de gestão. Como explica Silva (2011), a burocracia consegue gerar estabilidade, previsibilidade e eficiência por força das normas e dos controles, isso significa que a organização burocrática fica resguardada da desestruturação e da desorganização.

Embora o modelo organizacional burocrático possa sugerir uma organização educativa coesa e harmoniosa, previsível e com estabilidade, não consegue explicar a escola em todas as suas dimensões por negar aos atores educativos a sua liberdade e capacidade de interferir na ação organizacional. Como afirma Canário (1990), essa estrutura formal constitui apenas o quadro onde se desenvolvem as estratégias de professores, alunos e demais intervenientes e acrescenta que, na sua perspectiva, são as negociações explícitas ou implícitas entre os atores que dão real significado às regras e regulamentos das escolas.

Lima (2011) afirma que o estudo da escola como organização burocrática tende a transferir para a escola dimensões características das organizações burocráticas, desde a rigidez, passando pela delegação de autoridade, a departamentalização e a especialização, até aos desempenhos mínimos aceitáveis, consagrados por regras universais e abstratas, considerando de forma mínima a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais existentes no cenário educacional.

De acordo com Estêvão (2018), o modelo burocrático por enfatizar a importância dos papéis e das relações formais e por conceber as organizações como entidades que alocam

responsabilidades e atores e criam regras, políticas e hierarquias de gestão para coordenarem diversas atividades, por outro lado, é integrado na tradição estrutural das organizações. Este modelo dá uma imagem altamente pré-determinada, integrada e fechada das organizações, tornando previsível o comportamento dos atores por meio das regras escritas e do planejamento previamente constituído.

Estêvão (2018) caracteriza ainda as organizações burocráticas no campo da educação com afirmação que elas têm:

- Objetivos claros e unificados para a orientação ao seu funcionamento;
- Objetivos ou metas traduzidas pelos superiores aos professores e demais colaboradores para sejam executadas;
- Processos de decisão que se desenvolvem para a resolução de problemas;
- Controle formal, baseado em regras, que determina a forma de conduta a seguir;
- Diferenciação entre política e administração.

Estêvão (2018) conclui que apesar de todas as características assinaladas e das potencialidades analíticas, o modelo burocrático pouco nos informa sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos atores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios. O modelo burocrático não dá conta do caráter complexo e pluridimensional das estruturas, sendo analiticamente insuficiente para a explicação sociológica da estruturação e do funcionamento das organizações educativas.

2.1.2.2 Modelo comunitário

O modelo comunitário ou democrático, também designado por “colegial”, cuja fundamentação teórica, em termos organizacionais e administrativos, se situa no final da década de vinte e no início da década de trinta do século passado com a “Teoria das Relações Humanas” de Elton Mayo, tendo por base as famosas experiências que este autor desenvolveu numa fábrica de componentes eletrônicos, a Western Electric Company, em Hawthorne, e que se tornaram conhecidas por “Experiências de Hawthorne”. Ela enquadra-se na valorização das pessoas e dos grupos, na visão harmoniosa e consensual da organização, nos fenômenos de cooperação e de participação e na satisfação e realização dos trabalhadores, na perspectiva segundo Aktouf (1989) sobre a descoberta do fator humano.

Posteriormente a Elton Mayo, muitos outros investigadores se dedicaram ao estudo desta teoria e de novas abordagens da mesma, tais como Maslow, Herzberg, McGregor, Barnard, entre outros autores que também tiveram destaques. No contexto educativo, um dos autores que mais contribuiu para a concepção democrática de escola foi um dos mais ilustres pedagogos do movimento da “Escola Nova”, John Dewey. Este pedagogo via as unidades orgânicas escolares como comunidades de vida em miniatura que refletiam o funcionamento global da sociedade.

O modelo comunitário surge associado à designação de comunidade educativa movida por um projeto educativo organizados no modelo de gestão escolar em vigência, de onde se vislumbra uma partilha de valores e ideais que permitem construir o edifício de uma determinada escola. Conforme comenta Estêvão (1998), a caracterização deste modelo tem passado por atualização e refinamento de conceitos, com o surgimento de termos como o clima educativo e a cultura organizacional.

Esses conceitos são interpretados e movimentados com frequência para combaterem pela cruzada do compromisso, do envolvimento, da coesão, acrescentando os valores da consideração, da excelência, da tradição, acompanhados de rituais que celebram o enraizamento na comunidade, mas que ocultam, por outro lado, as dificuldades pelo qual passam as relações de poder e de controle.

Partindo do princípio de que as escolas devem estar a serviço da sociedade e da mudança social, Dewey (1959) concebe a educação como um modo de preparação para a vida em sociedade e a escola como comunidade de vida, como lugar onde as experiências vivenciadas determinam o desenvolvimento dessa preparação. Diante disso, é apresentada uma concepção de educação como experiência democrática e uma concepção de escola como lugar social da educação formal onde se exerce a cidadania. Ressalta ainda sobre a importância de uma organização escolar baseada nos princípios e nas práticas da sociedade democrática, em metodologias ativas e participativas, com o objetivo da construção conjunta de projetos de interesse pedagógico e comunitário. Nesse sentido, a imagem da escola como democracia aponta para modos de funcionamento notificados e harmonizados entre todos os intervenientes na vida escolar, com o objetivo de fazer prevalecer a harmonia e o consenso (Costa, 1996).

Para Muñoz e Roman (1992) o entendimento da escola como comunidade educativa decorre da operacionalização dos três princípios inerentes à pessoa humana: a singularidade, a

autonomia e a abertura. Uma outra perspectiva retrata como organizações democráticas-coletivistas. Este tipo de organização apresenta uma alocação da autoridade na comunidade e uma orientação para o consenso pela negociação, uma divisão mínima do trabalho e a estratificação igualitária de acordo com o ideal de comunidade, com relações holísticas pessoais e valiosas entre si mesmas.

O modelo comunitário nas organizações é caracterizado pela forte orientação normativa baseada no acordo e pelo pressuposto de que todos os membros concordam com os objetivos organizacionais, em virtude de comungarem dos mesmos valores e de participarem da definição desses mesmos objetivos. A estrutura organizacional será definida como objetiva, mas não como hierárquica, atribuindo-se, no entanto, pouca importância às estruturas e a outros aspectos formais.

Como consequência, também o estilo de liderança seria influenciado sobretudo pela natureza colegial dos processos de tomada de decisão, surgindo o líder como um entre iguais. Surgem os conceitos de comunidade educativa e projeto educativo para sublinharem a comunhão de valores e de ideias de vida e a originalidade de cada escola. Este modelo busca uma maior participação de todos, na partilha da decisão e numa liderança que procura consensos formais e informais, criando uma estrutura mais horizontalizada.

No entanto, esta proposta de “comunidade educativa” parece incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e alguma aleatoriedade da construção da ordem interna das organizações educativas (Baldrige, 1983). Por outro lado, este modelo descarta as dimensões do poder e do conflito da realidade social das organizações educativas em favor da dimensão sobretudo moral da cooperação e do consenso (Estêvão, 1998, p. 196). Assim, este modelo apresenta algumas lacunas no entendimento dos processos internos de tomada de decisões, dos conflitos e das lógicas formais e informais de construção da ordem interna organizacional (Estêvão, 1998).

Estêvão (2018) demonstra interesse em ressaltar uma outra imagem no modelo comunitário/colegial, mas que assume algumas singularidades: trata-se da imagem de clã. Esta imagem entende as organizações como “associações íntimas de pessoas empenhadas numa atividade econômica, mas interligada por uma variedade de laços” (Ouchi, 1987, p.86).

Desta forma, a expressão “comunidade educativa” só pode fazer sentido se dela não se ocultar a sua dimensão política que envolve um processo de construção complexo e problemático e potencialmente gerador de conflitos. Pois, só neste caso, a “comunidade educativa”, diz Licínio Lima (1994, p.133), pode assumir-se como um ideal de democratização e de participação emancipatória” em vez de constituir “uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional”. Motta (1970) refere que este movimento utilizou uma estratégia manipulativa que somente proporcionou uma “encenação de democracia” e uma “ilusão de participação” na tomada de decisão.

Acima de tudo, importa que não se use o modelo democrático de forma seletiva e apenas em situações de interesse de um grupo específico, em detrimento ao interesse de alunos, colaboradores da educação e até da instituição. Torna-se complexa a promoção de mudança sem o envolvimento efetivo de todos os agentes, desde professores, alunos, lideranças e outros membros da comunidade educativa, o despertar da mudança nem sempre nasce de forma consensual.

Neste contexto, importa realçar e valorizar a crítica construtiva, as vozes dissonantes, a oposição e o conflito de ideias como formas de promover a diversificação de estratégias pedagógicas e a construção de novos paradigmas na comunidade educativa, quando esta crítica não é usada como barreira ou como forma de impedir os consensos.

Este modelo organizacional contrariamente aos outros, dá menos importância à dimensão formal das organizações. O homem é entendido como um ser social afastando-se da ideia de “homem-máquina”.

Concluindo, a comunidade educativa é regida pelos princípios de inclusão dos professores, alunos, pessoal administrativo, líderes locais, líderes religiosos e pais e encarregados de educação e organizações locais, no mesmo espaço, para discutir a vida da organização. Acredita-se que a definição do que é educativo ou não deve ser de consenso das partes e não simplesmente dos atores da escola. Sendo que esta abordagem não é tão simples, pois tudo vai depender de como a escola se insere no seu meio por meio dos processos internos.

2.2 Gestão e Qualidade

Atualmente, vivemos no mundo das organizações, elas dinamizam as nossas vidas, seja na escola, no trabalho, na religião, no lazer, em tudo somos conduzidos por normas, regras, valores, assim entramos num processo dinâmico, aberto, onde recebemos informações desse meio, agregamos valores que ajudam na nossa vivência e prática de cidadania. Com isso percebemos que nas organizações existe uma gestão, que tem papel importante, onde dinamiza e organiza a instituição conforme seus objetivos, missão e valores.

Em todo ambiente organizacional nos deparamos com a gestão de pessoas, que segundo Chiavenato (2004), é uma fusão tanto de políticas, quanto de práticas dentro das organizações, no que diz respeito relacionado às pessoas, isso inclui liderança, clima organizacional, seleção, treinamento, desenvolvimento, recompensa, avaliação e desempenho.

O que entendemos como gestão? No senso comum gestão significa administrar, direcionar o trabalho à equipe, é envolver o grupo nas atividades, é ter criatividade para elaboração de projetos, é organização, democratização de trabalhos, é saber lidar com pessoas e com desafios, gerir com capacidade.

Segundo Ferreira (2006), o conceito de gestão é visto como exercício provocando a organização a trabalhar com um conjunto de ações que vise o equilíbrio, a eficiência, trazendo para o seu interno, inovações e qualidade em consonância com as metas a serem alcançadas.

Luck (2012), ao retratar sobre a definição de gestão discorre como um processo dinâmico, que envolve tanto as competências da equipe, como também prioriza a integração nas relações interpessoais, favorecendo assim, um eixo de unidade para atingir os objetivos educacionais. Observa-se que o foco da gestão e o seu dinamismo está no compartilhamento das competências, dos saberes, das decisões, dos valores, um espaço no qual todos são aprendizes tendo em vista os objetivos propostos a serem alcançados.

Assim sendo, dentre as mudanças que ocorrem, o trabalho coletivo é uma variável que caracteriza o perfil da gestão, pois todo gerenciamento vai depender do desempenho do grupo. Para atingir esse objetivo se faz necessário que na equipe sejam trabalhados aspectos como: relacionamento, confiança, diálogo, integração. A probabilidade de uma maior qualidade no trabalho prestado é muito grande, pois são diferentes olhares que se comprometem com o desenvolvimento organizacional, as diferentes percepções permitem enxergar e apostar além

da realidade vivida no cotidiano, respondendo assim às exigências e aos desafios, da realidade onde a organização esteja inserida, tendo em vista que a mesma contempla no seu interior os reflexos do contexto atual. Deste modo, confirma-se a ideia de que o conceito de qualidade possui um caráter dinâmico e está intrinsecamente ligado ao processo de gestão. O significado de qualidade da educação de algumas décadas atrás não é a mesma que atualmente, tanto para os gestores quanto para a sociedade em geral.

No estudo da evolução conceitual da qualidade em alguns países da Latino-americanos desde a década de 60, Allard (1987) encontrou três diferentes estágios com distintas visões sobre qualidade. O primeiro estágio ocorreu na década de 60, quando iniciou a discussão de forma epidêmica sobre o sistema de qualidade. Esse crescimento quantitativo trouxe novas oportunidades. Era esperado que o crescimento produzisse a inclusão de grandes setores da população no processo de desenvolvimento dos países, por meio da qualificação dos recursos humanos necessários. Supunha-se que o conceito de qualidade deveria ser associado ao cumprimento de normas que regulariam o sistema educacional. A adesão às regras estabelecidas e aos procedimentos técnicos e administrativos buscariam por si, a educação de qualidade. Essa concepção considerava que a dinâmica da educação de qualidade residia em algum lugar, fora do processo educativo. Como consequência, a ênfase na regulamentação e no controle seria o melhor meio de assegurar educação de qualidade nas escolas. No Brasil, essa visão exerceu muita influência por longo tempo e ainda persiste na memória de muitos gestores escolares.

O segundo estágio da evolução do conceito da qualidade, de acordo com Allard (1987), iniciou na década de setenta, quando os sistemas escolares foram submetidos a certo processo de análise crítica. Educadores e especialistas observaram que o modelo de educação estava produzindo excessiva mesmice de resultados educativos e de escolas muito semelhantes entre si. Na percepção dos estudantes e da sociedade não havia espaço para lidar com as diferenças, desigualdades e peculiaridades. O sistema de ensino sofreu muitas críticas devido ao fato de não atender as necessidades da sociedade. Ele era extremamente conservador, preocupado apenas com as estruturas físicas e perpetuação de uma ideologia sem horizonte sobre a aprendizagem. Nesse contexto de autocrítica iniciou o movimento de melhoria da qualidade da educação com a crescente discussão acerca dos fatores que promovem a qualidade.

O terceiro estágio da evolução do conceito de qualidade já traz consigo uma relação com a escola e constitui a mais recente tomada de consciência de que os fatores determinantes da qualidade da educação não imutáveis e não são os mesmos para todas as instituições e

sistemas educacionais. Cabe dizer que esses fatores estão relacionados aos objetivos e finalidades essenciais que o sistema deseja alcançar.

A qualidade pode, então, ser definida de forma coerente e consonante com certa escala de valores, objetivos e exigências da sociedade em determinado tempo e lugar. É importante ressaltar que o conceito de qualidade da educação passou de uma visão estática para outro tipo de visão, crítica e dinâmica, de engenharia progressiva e pronta em reagir às necessidades da sociedade.

2.2.1 Concepções de qualidade

Em um tema como o da qualidade em educação, remete-nos a um pensamento de que estamos imersos numa crise educacional. Os resultados escolares, seus meios de aferição e a discussão que suscitam parecem ser seus indícios mais visíveis, à medida que se identificam as mais diminutas ilhas nomeadas como “escolas de qualidade”, em meio a uma imensidão de outras unidades marcadas por desempenhos classificados como sofríveis e muito abaixo do esperado. Há certamente outros indícios, menos objetivos, muitos deles presentes no discurso de boa parte dos professores – por exemplo, as queixas a respeito de uma irremediável “falta de disciplina” dos alunos, dos baixos salários, das condições de trabalho insatisfatórias e da violência dentro das escolas. Essas e muitas outras impressões, cotidianamente divulgadas, parecem confirmar e estabelecer a evidência da má qualidade da educação como uma conclusão necessária da inegável crise educacional que vivemos.

Na busca de alternativas para esse estado crítico da realidade educacional, os esforços de investigação ganham destaque, procurando detectar suas causas e, conseqüentemente, apontar meios e formas de superá-lo. Mas esse caminho – previamente estipulado e praticamente imposto pela tão propalada “queda da qualidade” – esbarra num pressuposto precioso e indispensável: numa pesquisa, as perguntas são tão ou mais importantes do que as respostas que se obtenham e, às vezes, seu mérito e sua importância residem tão-somente nas questões que a norteiam.

De fato, a discussão e a análise do tema em questão implicam aceitar um desafio repleto de concepções sem parâmetros. Talvez a primeira delas seja a de ver no conceito de qualidade um objeto de pesquisa claramente definido, passível de descrição ou, o que é mais comum, da detecção inequívoca de sua falta. Como afirma Charlot, não é fácil para o pesquisador questionar um problema tal como ele se lhe apresenta, desconstruir e reconstruir esse objeto,

menos ainda quando o “objeto aparece amiúde evidente para o próprio pesquisador, o qual se vê preso, como pessoa particular, aos desafios ideológicos que conferem uma aparente consistência ao objeto” (2005, p. 15).

Um aspecto importante pode ser a de desconfiar de formulações, quase inevitáveis, como “o que é educação de qualidade?” ou “a queda na qualidade de ensino se deve a...”. Nesses termos, questões como essas podem induzir à falsa ideia de que há uma qualidade essencial ou verdadeira em educação, a qual só nos restaria descobrir.

O uso de expressões como “qualidade da educação” e outras correlatas nada mais é do que um recurso linguístico, ou um significante, que atribui valor a alguma coisa, conferindo-lhe distinção em função de uma ou mais características suas consideradas superiores ou de excelência. Por exemplo, uma determinada escola pode ter uma série de características facilmente verificáveis como dispor de oito salas de aula, uma biblioteca, dois coordenadores pedagógicos, um diretor formado em Pedagogia e um corpo docente com formação em nível superior. Uma possível classificação dessa escola como “de qualidade” poderia considerar como um fator de distinção a presença de professores com curso superior, mas essa mesma informação pode suscitar desconfiança e até se converter em fator de valoração negativa se esses professores forem considerados “malformados” por terem estudado em faculdades ou universidades de “má qualidade”. Ainda que a escola em questão seja factualmente a mesma, não seria de estranhar que a percepção sobre sua qualidade fosse radicalmente diferente.

O termo “qualidade” caracteriza um determinado estado de coisas num sentido positivo. Ao afirmar que “um produto é de qualidade” ou que “uma escola é de qualidade”, atribuímos-lhes condição ou situação desejável. De outro modo, algo é considerado de má qualidade na medida em que se distancia daquilo que é esperado ou desejado. Este apanhado nos dá uma ideia do contorno do uso do termo, mas não nos informa sobre aquilo a que se refere, pois a definição e o significado da qualidade de qualquer coisa varia em duas direções distintas e concomitantes: de objeto para objeto e de acordo com o contexto histórico onde ele é, por assim dizer, qualificado.

Segundo Estêvão (2013), o conceito de qualidade passa por um fenômeno de mutações que ele denomina de camaleônico devido a herança histórica da construção etimológica do vocábulo e suas variações temporais.

Na visão de Estêvão (2013), a qualidade denota um horizonte da qualidade analogamente às linhas de produção das indústrias como um processo de melhora de performance. No meio educacional o termo qualidade educativa está diretamente ligado ao problema de equidade. Haja vista que as famílias com maior poder aquisitivo possuem um melhor suporte para suprirem as deficiências apresentadas pela escola no processo de ensino ou pelo aluno no processo de aprendizagem. E esse mesmo suporte não é facultado às famílias de baixa renda, o que torna a qualidade educativa sem equidade a todos que a recebem.

Com a consolidação do processo de globalização a obsessão pela qualidade reconduziu as relações de trabalho e a necessidade de se reinventar como trabalhador para não ser sugado pelo mercado laboral atual.

Nas considerações de Silva (2008) a noção de qualidade é vista como um objeto de construção social. Uma escola de qualidade é interpretada a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado.

A concepção de qualidade para Risopatrón (1991) tem, portanto, um caráter polissêmico, não se traduz em termos essenciais ou absolutos e não encerra um conceito neutro. Na condição de um significante, tem a característica de assumir muitos significados, sendo um termo naturalmente ambíguo. Contudo, é usada com frequência como um objeto de apreensão direta, em afirmações do tipo “a qualidade da educação no Brasil está caindo” ou “esta escola é de péssima qualidade”, transparecendo o entendimento de que a acepção é absoluta, bastando ser identificada e apreendida. Silva observa que, “considerando as análises e notícias, opera-se como se a noção de qualidade já estivesse decidida, bastando alcançá-la ou, em certos casos, atestar sua ‘inegável’ presença ou ausência” (Silva, 2008, p. 11).

A suposta auto evidência do conceito de qualidade da educação não é uma particularidade do senso comum. Adams (1993) diz que a imprecisão e a inconsistência no uso de termos como esse estão presentes mesmo na literatura educacional, sendo frequentes as confusões conceituais e o uso abundante de redundâncias e tautologias.

Para Casassus (2007), o principal fator para que o tema qualidade da educação tenha assumido uma centralidade nas proposições em educação, tornando-se um dos pilares da

política educacional nos países da América Latina, está relacionado justamente ao caráter ambíguo do termo. É na ambiguidade que reside a força da noção de qualidade.

A tensão entre qualidade e quantidade, ou entre ampliação do acesso à escola versus a manutenção de uma qualidade pedagógica, gerou polêmicas durante todo o século XX, especialmente em sua segunda metade. Azanha (2004), ao examinar as transformações dos esforços de democratização da educação no Brasil, parte de alguns marcos históricos, datados desde 1920, para mostrar que ações com vistas à ampliação das vagas escolares sofreram grande resistência social, inclusive do magistério e de estudiosos da educação, com a alegação de que a expansão traria consigo uma perda na qualidade de ensino.

Azanha (2004) também se refere à experiência dos antigos ginásios vocacionais, estabelecimentos criados no estado de São Paulo para promover inovações no ensino e adotar práticas pedagógicas calcadas na democratização, visando à construção de um novo parâmetro de qualidade. No entanto, a experiência demandou altos custos, acabando por reservar-se a apenas alguns e implicando a exclusão da maioria. Eram duas alternativas de democratização da educação que se colocavam em jogo: a extensão das oportunidades educacionais e as práticas educativas fundadas na liberdade do educando, com a particularidade de que a segunda exercia maior atração nos educadores. A primeira era entendida como uma ênfase nos aspectos quantitativos e a segunda, nos qualitativos, e assim erigidas ambas se colocavam em confronto.

Para Azanha (2004), o argumento do rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inaceitável da expansão do acesso à escola poderia até soar como razoável. No entanto, sua razoabilidade se esvai à medida que a perspectiva pedagógica se revela ilegítima e equivocada para o exame do assunto, uma vez que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. Para ele, a democratização da educação, assim como a melhoria da qualidade da educação, são primordialmente processos políticos, amplos, na medida em que só são realizáveis por meio de políticas públicas.

Em termos históricos, a década de 1980 é apontada por Adams (1993) como aquela do advento do consenso internacional ao redor da necessidade de melhoria da qualidade da educação. Para ele, a questão da qualidade vem em substituição à da igualdade de oportunidades, a pauta mais tradicional da agenda dos desafios educacionais. A ênfase deslocou-se da expansão do acesso à escola para a garantia da qualidade. Nessa década passou a vigorar um novo significado que circulou simbolicamente como representação da qualidade:

a permanência. Não bastava entrar na escola, era preciso permanecer nela. Internacionalmente, o parâmetro para afirmar que um país oferecia melhor educação que outro era dado pelo tempo de permanência no sistema escolar e pelas taxas de conclusão.

No Brasil, essa renovação de prioridades também é mencionada por alguns autores, como Campos (2000). Até os anos 1980, a principal bandeira democratizadora da educação concentrava-se na ampliação do acesso à escola. Em um período em que a exclusão se dava na própria entrada na vida escolar, restrita principalmente à elite, demandava-se a democratização do acesso como reivindicação de uma escola pública para todos. A qualidade – entendida mais comumente a partir de um viés pedagógico, próximo dos rendimentos acadêmicos dos alunos – era deixada em segundo plano em detrimento da universalização do ensino, de modo a proporcionar escolarização àqueles segmentos sociais historicamente excluídos dos bancos escolares. Mais do que diferentes, a ampliação do acesso e a promoção da qualidade eram vistas como propostas divergentes, já que a qualidade era identificada como uma proposta elitista, para poucos.

Segundo Gentili (1995), a partir dos anos 1980, a qualidade, que inclusive é sempre abordada no campo empresarial, firmou-se como uma nova estratégia competitiva para um mercado cada vez menos homogêneo. O desenvolvimento mercadológico levou a uma diversificação de produtos e serviços, visando à adaptabilidade e à constante conquista do público consumidor. “Mercado diferenciado supõe sempre qualidade diferencial. Sem esse caráter diferencial, não se pode compreender uma das razões fundamentais que explicam a qualidade no mundo empresarial”, afirma Gentili (1995, p. 173).

Qualidade nos ambientes corporativos implica a necessidade de mensuração e quantificação. A eficiência produtiva nas empresas seria resultado de cálculos entre o custo de produção e a qualidade final do produto. Nessa operação, o custo de produção não pode ser tão alto a fim de garantir uma máxima qualidade, pois é preciso viabilizar um produto competitivo no mercado. No argumento de Gentili (1995), a mesma operação se vislumbra na educação: os custos das políticas voltadas para a qualidade não podem inviabilizar sua operacionalização. Desta forma, o nivelamento é feito por baixo, em uma lógica em que alguns irão sobressair e outros não, “naturalmente”, operando-se o cálculo da eficiência. E os que sobressaem são os “melhores”. Nesse registro, a qualidade é empregada com o sentido de diferenciação e dualização social. Na terminologia do moderno mercado mundial, qualidade quer dizer excelência, e excelência, privilégio, nunca direito. Na disputa pela qualidade da educação,

Gentili clama por uma perspectiva histórica de qualidade que coloque o conceito na perspectiva do direito, como fator indissolivelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola. Para o autor, aplicar o princípio da igualdade na qualidade é tão necessário à democratização da educação pública quanto o acesso à escola.

É razoável não tomar a noção de qualidade em educação como autoexplicativa, porque sobre ela repousam muitos e diversos significados e a possibilidade da criação de outros mais. Mas o que ocorre é justamente o contrário, como se vê pela reiterada utilização da expressão “qualidade” em slogans educacionais, tanto na rede pública como notadamente na rede privada de ensino.

Não se pode negar que “qualidade em educação” pode significar muitas coisas, e tampouco ignorar que em muitos desses significados há coesão e adequação em função de pressupostos e interesses mais ou menos explícitos. Uma determinada concepção de qualidade parecerá inevitavelmente superior às outras, dependendo da aceitação e adesão a seus pressupostos, interesses e visão da educação escolar subjacentes. E seria estranho se fosse diferente. Entretanto, uma análise sob essas condições pode facilmente ceder à tentação de considerar de “maior qualidade” um modelo educacional ou um determinado tipo de escola a partir de critérios particulares a certos grupos ou segmentos sociais, isto é, orientados por interesses alheios à esfera pública.

Por outro lado, a busca de pontos comuns entre os diversos – e às vezes contraditórios – significados de qualidade pode ser um expediente bem-intencionado, mas não exatamente profícuo ou abrangente, se deixar de abordar os pontos de discórdia e conflito, mais agudos e fundamentais, e seus condicionantes. Uma análise nesses termos tende facilmente a se deslocar de um âmbito político e ligado ao interesse público para uma discussão de caráter pretensamente técnico e restrito, comumente pautada pela definição dos meios, recursos e metodologias que favorecem uma determinada concepção de qualidade previamente estipulada. Dessa forma, a perspectiva de que cada ideia de qualidade pode compreender significados distintos em um campo de disputa – não tanto de fatos, mas de conceitos alternativos e não raro excludentes – perde importância ou nem sequer é mencionada. Quando se toma apenas um de seus possíveis significados, é como se a qualidade fosse “neutra” e “universal” (Risopatrón, 1995, p. 15).

Falar em qualidade da educação, no meu entendimento, é falar de uma nova qualidade, onde o aspecto social cresce juntamente com a cultural e o ambiental da educação, e o que se

valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico. Educar, além de ensinar, é formar cidadãos e formar a base para o futuro de uma nação, com aprendizado de qualidade é possível transformar ideias, aprimorar conhecimentos, desenvolver técnicas e criar novas formas de desenvolvimento de um país.

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional.

2.2.2 Qualidade e equidade na educação

O real interesse pela qualidade na educação tem sido muito propagado e não deve ser visto como uma simples reação às tendências midiáticas que o mundo vem experimentando desde a década de 60. Neste período, os propósitos de equidade e oportunidade de acesso eram predominantes. Os conceitos de qualidade e equidade na educação, contudo, estão estreitamente ligados e entrelaçados. Eles não idênticos, no entanto a qualidade se reporta ao padrão educacional ofertado pela instituição, ao passo que a equidade focaliza a igualdade de acesso à distribuição dos seus benefícios.

Esses conceitos podem ser facilmente diferenciados teoricamente, mas, no âmbito prático, torna-se extremamente complexo separá-los e embaraçoso desenredá-los. Ambos se baseiam em valores educacionais e em ideologias. A parcela expressiva da controvérsia política acerca da educação de qualidade se relaciona aos aspectos da igualdade de acesso acerca da educação. As conexões entre qualidade e equidade e suas respectivas tensões não podem ser menosprezadas. A estreita relação serve apenas para aumentar a complexidade e controvérsia da questão da qualidade educacional (OECD, 1989).

A questão da oportunidade de acesso é ainda mais crucial nos níveis básicos do ensino fundamental e médio, levando em conta que a educação é considerada constitucionalmente um

direito fundamental. A abrangência da qualidade educacional pode proporcionar igualdade de acesso, mas não traz a equidade de permanência na escola. Desta forma muitos estudantes ficam pelo caminho sem alcançar o mínimo necessário para a construção da cidadania. A relação entre o direito à igualdade de todos e o direito à equidade, em respeito à diferença, no eixo do dever do Estado e do direito do cidadão não é uma relação simples.

Sendo que uma das finalidades educacionais é servir à sociedade, o maior atributo da educação de qualidade necessitaria permear na facilidade de acesso aos serviços e benefícios para manter o aluno na escola como protagonista do conhecimento.

O Brasil, há algum tempo, adotou a política do *numerus clausus* – número previamente estipulado de vagas – tanto na escola pública quanto na escola privada. Apesar do imenso esforço para a expansão do sistema educacional, partindo, há mais de quatro décadas, de uma modesta matrícula com cerca de duzentos mil universitários até aos mais de cinco milhões nos dias atuais, com uma quantidade considerável de estudantes fora do ensino superior a cada ano, por dois motivos: falta de vagas e dificuldades de financiar os próprios estudos.

A maratona intelectual, no entanto, se converte em maratona econômica, sendo que a seleção intelectual atualmente é meritocrática apenas na teoria. Os estudantes que alcançam as melhores notas nas avaliações são oriundos, na maioria das vezes, das classes elitizadas. Há ainda uma correlação entre o desempenho escolar e renda familiar que não deixa de ser latente. No Brasil o ponto crítico não reside apenas na má qualidade da educação ofertada, mas na forma de gerir a educação como mercadoria de troca com vícios de processos de modo irresponsável.

O outro motivo é como financiar os próprios estudos. O sistema educacional público é extremamente darwinista, pois apenas os estudantes mais estáveis financeiramente ingressam e permanecem e os de posição menos favoráveis ingressam, permanecem e conseguem garantir um diploma. Na maioria das vezes os alunos de classes sociais menos favorecidas têm acesso apenas ao ensino superior privado e devido às dificuldades em cumprir os compromissos financeiros abandonam a universidade.

Soares e Marotta (2009) ressaltam a importância da busca pela reflexão sobre a qualidade, igualdade e maior equidade. Eles citam o sociólogo francês Dubet (2004) para caracterizar o que seria uma escola justa: para a escola ser considerada justa (ou menos injusta), é preciso que as diferenças educacionais nela observadas não reflitam as desigualdades sociais

e econômicas entre os alunos. E que, a escola pode fazer a diferença se usar melhor seus recursos físicos e humanos; ele adverte ainda que a dimensão pedagógica deve ser estudada mais cuidadosamente.

Além de problema com a qualidade da educação, a sociedade brasileira precisa enfrentar questões relativas à equidade. Investigação da OECD (2004), indica que o Brasil é um dos países nos quais a correlação entre o nível socioeconômico e cultural dos alunos e as condições escolares associadas à eficácia escolar possui maior magnitude.

De acordo com Mortimore (1991), escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à origem social dos alunos e à composição social do corpo discente da escola.

O conceito de desigualdade intraescolar refere-se ao processo de produção de desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam a mesma unidade escolar, muitas vezes via mecanismos sutis, outras vezes por meio de mecanismos explícitos, como o exemplificado na epígrafe do presente artigo. Fatores promotores de equidade intraescolar são aqueles que propiciam a moderação e posteriormente a superação da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares.

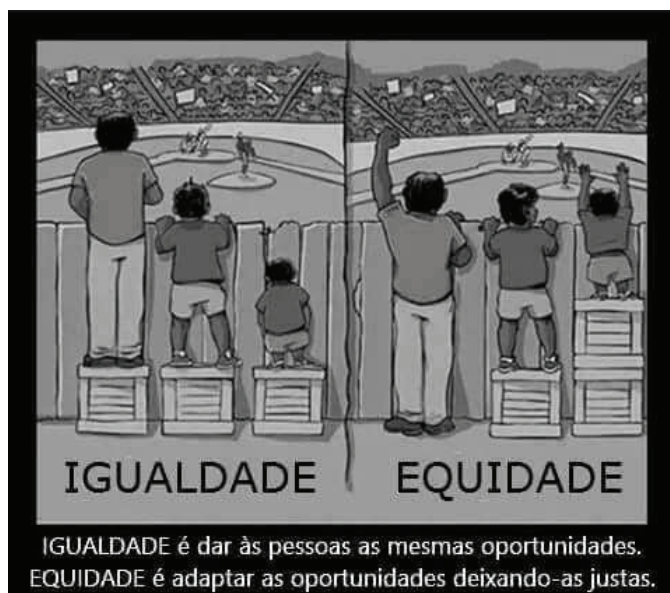


Figura 1 - Representação de igualdade e equidade

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/colunas/guilherme-cabral/2017/04/17/meritocracia-e-igualdade-na-escola.htm>

O conceito de equidade intraescolar não deve ser considerado de modo independente do conceito de eficácia. O cenário mais positivo ocorre quando as características associadas à equidade intraescolar também estão associadas à eficácia escolar. Neste caso, um mesmo conjunto de práticas escolares atua, concomitantemente, no sentido de aumentar o desempenho médio das escolas e de promover distribuição mais equânime do desempenho escolar dos alunos que frequentam as mesmas unidades escolares. Já o mesmo não ocorre quando uma característica que modera o efeito da origem social no desempenho escolar está associada ao baixo desempenho escolar dos alunos, pois não faz sentido considerar como pró-equidade prática educativa que está associada ao baixo desempenho escolar. Finalmente, faz-se necessário considerar a situação em que as mesmas políticas e práticas escolares estão associadas, simultaneamente, ao aumento da eficácia escolar e à diminuição da equidade intraescolar.

A concepção de equidade vem sendo retratada nos documentos oficiais brasileiros com a ideia de que é necessário que se corrija os investimentos, que devem ser aplicados em maior grau para quem se encontra em maior grau de vulnerabilidade. Esta concepção realiza-se por meio do estabelecimento de indicadores que tem por finalidade apresentar os setores mais deficientes e que exigiriam, para que alcançassem um desenvolvimento semelhante aos demais setores da população, de uma alocação maior de recursos.

A ampliação do acesso à educação para a maioria da população, nas últimas décadas, apresentou resultados díspares no que se refere ao desempenho escolar dos diferentes grupos sociais. Isto permitiu que se concluísse que a igualdade social não poderia ser alcançada por meio da garantia meramente legal de chances iguais de acesso aos recursos públicos. Articulada à concepção de justiça social, a concepção de equidade passou a ser concebida como resposta racional para esse dilema, porque permitiria a compensação das desigualdades por meio da alocação pontual de recursos. Sob essa ótica, a igualdade social poderia ser alcançada por meio da correção de caráter compensatório, que garantiria não a igualdade na distribuição dos recursos públicos a toda a população, mas a redistribuição de forma a garantir o mesmo resultado a todos.

Nessa perspectiva, a igualdade não se dá, portanto, na entrada, mas na saída do sistema. Na verdade, este sistema pode ser concebido não como uma reforma educacional, mas como uma reforma gerencial, porque atinge basicamente o sistema de financiamento da educação. A política educacional passa a assumir o aspecto gerencial e volta-se para a redução das

desigualdades regionais e locais e para a equalização dos resultados. Todo o sistema educacional é redesenhado visando uma maior eficiência. Como a meta é atingir as parcelas da população mais carentes, o gerenciamento incide apenas no setor público e prioritariamente nas escolas e setores da população que tem apresentam os piores resultados na comparação nacional de desempenho. Entretanto, como se sabe, parte da população em idade escolar encontra-se fora do sistema público, porque tem condições de pagar pelo ensino privado e frequentar escolas que apresentam bom desempenho. Neste caso não há interferência estatal, porque se considera a qualidade da educação satisfatória. O resultado é a ausência de uma política educacional única, que abarque todo o sistema. Desta forma, é mantida, senão reforçada, a divisão entre a educação dos setores privilegiados, que devem arcar com o financiamento de sua educação com seus próprios recursos, em escolas cada vez mais distantes do acesso da maioria da população, e os setores não privilegiados, que recebem a educação pública que visa uma igualdade que jamais será alcançada, porque coexistem sistemas diferentes, em uma política que lembra a concepção de iguais mas separados.

A concepção de equidade como justiça distributiva frequenta os textos de filosofia política desde as obras de Platão e Aristóteles. Trata-se, portanto, de um princípio antigo que, a partir da obra de John Rawls, adquire um novo significado no que se refere à elaboração das políticas públicas contemporâneas. As teses de John Rawls,¹ expostas em seu clássico livro *A Theory of Justice*, publicado em 1971, tiveram grande repercussão e iniciaram um ardoroso debate em torno de sua concepção de justiça social. As concepções de justiça distributiva e equidade de Rawls foram determinantes na implementação das políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos a partir da década de 1970. No Brasil, inspirou, na década de 1990 os defensores da renda-mínima e das políticas de ações afirmativas.

A concepção de justiça como equidade de Rawls foi uma alternativa liberal ao neoliberalismo, opondo a estas concepções que podem ser remontadas a pensadores da filosofia moral e liberalismo clássicos. Enquanto o neoliberalismo assenta suas bases no individualismo utilitarista, na livre concorrência econômica e na desregulamentação do mercado, elevando as diferenças sociais, a concepção de Rawls segue a tradição liberal da filosofia política que remete à justiça distributiva de Aristóteles e ao imperativo categórico kantiano, retomando o humanismo e tolerância de Rousseau e Locke contra o utilitarismo de Bentham. (Rawls, 1981, p.04)

De acordo com Estêvão (2002), o conceito de justiça articula-se em qualquer democracia com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, que vão condicionar também o modo como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades.

Os termos equidade e qualidade são objeto de numerosas polêmicas, não só no Brasil como em vários outros países (UNESCO/OREALC, 2008). Entre os argumentos de que qualidade e equidade são inconciliáveis, há a crença de que é impossível garantir um alto nível de excelência a todos, baixando-se os patamares de qualidade. A Unesco/Orealc defende uma perspectiva na qual qualidade e equidade são indissociáveis. A compreensão da organização é que a equidade articula os princípios de igualdade e diferenciação, na medida em que prima por “proporcionar mais a quem mais necessite e dar a cada um a ajuda e os recursos de que precisa para que esteja em igualdade de condições de aproveitar as oportunidades educacionais” (p. 41). Considerando a equidade como um princípio ordenador de diversidades em torno de uma igualdade fundamental, a Unesco/Orealc destaca três dimensões: 1) equidade de acesso; 2) equidade nos recursos e na qualidade dos processos educacionais; e 3) equidade nos resultados de aprendizagem.

Enfim, a educação de qualidade é um dos 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) da ONU, que tem como meta assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ou seja, é um dos pilares para o mundo atual na questão de desenvolvimento sustentável.

Se a qualidade da educação está necessariamente ligada à equidade, a oferta de oportunidade de acesso não pode ser desconsiderada. A democratização do acesso, contudo, não é suficiente. A qualidade das oportunidades oferecidas merece também ser observada. Oportunidades podem existir, sem serem de igual qualidade. A igualdade de oportunidades não assegurada a excelência, porquanto os estudantes podem ter acesso igualitário a oportunidades igualmente ruins. Conforme afirma Astin (1985) que oferecer oportunidades de má qualidade ao aluno é encaminhá-lo e condená-lo a um padrão de mediocridade. Em contrapartida, perseguir a qualidade, limitando a oportunidade, pressagia o privilégio e sinaliza o elitismo.

Estêvão (2006) afirma que que a justiça, sob a forma de equidade formal e universal que a escola apregoa e distribui, reproduz de fato, embora de forma velada, uma pluralidade de formas de injustiça, situação que se agrava na medida em que a escola possibilita a acumulação

e convertibilidade das diferentes formas de capital. E que ainda comenta Estêvão (2006), que as desigualdades no mundo de hoje são múltiplas e decorrentes de relações de classe específicas que se estabelecem em vários mundos.

2.3 Competência e qualidade

2.3.1 Contextualização do conceito de competência

De acordo com Estêvão (2006), o conceito de competência tem sido utilizado com múltiplos entendimentos, refletindo diferentes perspectivas e áreas disciplinares (psicologia, educação, política, gestão, entre outros). Afirma ainda, que “seria demasiado simplista atribuir a existência de diferentes perspectivas sobre o que seja uma competência às habituais divergências disciplinares” (Estêvão, 2006, p. 10).



Figura 2 - Conceito de competência e algumas das áreas correlacionadas de acordo com Estêvão (2006)

Dentre as diferentes perspectivas sobre as competências, Estêvão (2006) por meio de sua pesquisa baseada nos autores Rowe(1995) e Hoffmann (1999), aborda que a literatura divide em dois lados, as competências enquanto qualidades e referidas como abordagens

baseadas nos *inputs*, e do outro, as perspectivas das competências enquanto resultados (comportamentos), baseadas nos *outputs*.

Sobre os *inputs*, Estêvão (2006) comenta que as competências são compreendidas como atributos do indivíduo para o desenvolvimento de trabalho competente e mais eficaz. Infere ainda que nesta perspectiva, o indivíduo é, ou não é, competente, não fazendo sentido considerar que possa ser parcialmente competente. E que esta abordagem conduz ao desenvolvimento de currículos de aprendizagem. Aqui estão presentes as perspectivas que ressaltam as competências enquanto saberes, como resultado de um processo de aprendizagem.

Sobre os *outputs*, Estêvão (2006) ressalta que as competências são entendidas como o resultado qualificado desse desempenho (padrões *standards*). Nesta perspectiva, conforme Estêvão (2006), os estudos realizados na literatura europeia, permitem o reconhecimento e a qualificação do trabalho como competente por meio da avaliação estabelecida para aferir o afastamento do desempenho efetivo dos padrões requeridos.

Dias (2010) explica que o conceito de competência está ligado aos impactos das transformações nos ambientes de negócio e à necessidade de adaptação das pessoas às mudanças estruturais na organização. O desenvolvimento de qualquer atividade humana exige competência. Sem as competências nada poderia ser feito pelas pessoas, equipes de trabalho e pelas organizações.

Le Boterf (2003) afirma que competência não é um estado ou um conhecimento que se tem. Para este autor, competência é mobilizar conhecimentos e experiências para atender as demandas e exigências de determinado contexto que apresenta influências das relações de trabalho, cultura organizacional, situações imprevistas, restrições de tempo e de recursos.

Já na visão de Garcia (2005) uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Destaca-se aqui o termo mobilizar. Ela acrescenta ainda que a competência não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Perrenoud (1999) comenta de esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação.

Para Zabala e Arnau (2010) a competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. “A competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (Zabala & Arnau, 2010, p. 11).

Os autores ainda acrescentam que qualquer competência implica em conhecimentos relacionados a habilidades e atitudes. Neste sentido, deve-se aceitar que "competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem”. (Perrenoud, 1999, p. 7).

O conceito de habilidade também varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes (Garcia, 2005).

Dosi, Coriat e Pavitt (2000) evidenciam que habilidades constituem blocos construtivos de rotinas organizacionais. No entendimento de Nelson e Winter (2005), as habilidades individuais são análogas às rotinas organizacionais. Os autores propõem que habilidade é a capacidade de ter uma sequência regular de comportamento coordenado, que seja eficiente em relação aos objetivos.

Conforme esclarece Garcia (2005, p. 5) "uma pessoa, por exemplo, que tenha uma boa expressão verbal (considerando que isso seja uma habilidade) pode-se utilizar dela para ser um bom professor, um radialista, um advogado, ou mesmo um demagogo. Em cada caso, essa habilidade estará compondo competências diferentes".

2.3.2 Competência, avaliação e educação

Estêvão (2019) faz alusão às “ideologias de conveniência” que retratam entre outros assuntos, as ideologias da modernização, da qualidade, da excelência, do mérito, ou então, da descentralização, da autonomia, da equidade, da democratização, da formação, das

competências, da avaliação, entre muitas outras, que parecem, em determinados momentos, ser portadoras de novas mensagens, muito regeneradoras e redentoras.

Estêvão (2019) comenta que a formação na vertente das competências, tem vindo a impor-se com os seus mitos, reivindicada em nome das virtudes intrínsecas que colocam o portador (o formando) em primeiro lugar na grelha de partida na corrida pelo emprego e pela excelência. Estêvão (2019) defende que a ideologia da formação, e especificamente a das competências, nem sempre se tem traduzido num acréscimo de *empowerment* dos seus beneficiários, podendo, em alguns casos, representar, pelo contrário, um verdadeiro sacrifício para se manter em estado permanente de prontidão e de responsabilidade (e, por vezes, de auto exploração).

Conforme apresenta Ferreira (2006), existe uma vasta gama de teorias escrita sobre o processo avaliativo em nível escolar. São diversas as perspectivas inovadoras, as quais diferem em seus conceitos, mas com a mesma linha filosófica e um único objetivo, que é o de avaliar.

Castro (2013, p.13) diz que “avaliação deve ser vista como uma caça aos incompetentes, mas como uma busca de excelência pela organização escolar como todo”. Aplicar um teste para fazer um diagnóstico é uma técnica que pode ser usada pelo professor para colher informações sobre os atuais conhecimentos e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, atribuir uma nota, é apenas expressar os resultados e não avaliar (FERREIRA, 2006, p. 16).

Avaliação necessária perpassa o ato de aplicar uma prova, ou fazer uma observação ou atribuir uma nota. A avaliação necessária é aquela que consegue verificar como o aluno é capaz de criar seu próprio conhecimento, com a mediação do professor.

Na concepção de Luckesi (1983, p.52), “a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos”. A avaliação deve ajudar tanto o professor como o aluno a se auto avaliarem, para definir a direção necessária na caminhada.

Conforme Estêvão (2019), a avaliação serve para tudo, para avaliar tudo e nada, que busca dar sentido ao sistema. Não há alteração e surgimento de novidade, mudam-se as práticas de forma superficial para se adequarem aos novos cenários educacionais.

A avaliação apenas tem sentido se for acompanhada por uma mudança de atitudes, por uma compreensão diferente do que seja por parte do professor e dos alunos. Isto é, qual a sua função, o que é que se lhe deve pedir, como deve-se atuar, em suma, quais são os seus reais objetivos.

Neste sentido, para que ocorram mudanças significativas na educação é necessário um melhor preparo do professor, não só quanto aos aspectos técnicos, mas também, principalmente, quanto a uma conscientização maior em relação ao comprometimento com a proposta pedagógica à qual ele está vinculado.

Na visão de Souza (2005) torna-se necessário um processo de avaliação que possibilite uma reflexão crítica sobre todos os elementos, fatores e momentos que interferem na formação a fim de determinar os resultados alcançados.

A avaliação das competências vem se configurando como uma necessidade em um contexto mais e mais comprometido com a qualificação de profissionais, principalmente porque não há correspondência entre a aquisição de saberes e a capacidade de mobilizá-los ou aplicá-los no cotidiano de trabalho; não há, de modo geral, certificação de domínio de conhecimento ou de capacidade laboral em decorrência da posse de um diploma escolar, de uma credencial de formação; e, ainda, há uma progressiva valorização das experiências acumuladas ao longo da vida pessoal e profissional de cada indivíduo a serem traduzidas em capacidade de resolução de problemas (Souza, 2005).

Assim, avaliação de competência constitui o processo por meio do qual se objetiva “verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não incide apenas sobre a tarefa, mas também sobre a mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente” (Depresbiteris, 2009, p. 2).

Todavia, é importante destacar que os recursos em xeque são relativos ao domínio do saber (conhecimento de fatos e conceitos), do saber fazer (domínio de habilidades e destrezas) e do saber ser (postura atitudinal e domínio das relações situacionais) inerentes a uma determinada profissão. Avaliar competências demanda conhecer e compreender as exigências postas pelo contexto laboral traduzidas no perfil profissional, o que significa ir além de uma mera perspectiva de desempenho de um conjunto de tarefas, porque limitaria a competência ao singelo conhecimento instrumental de rotinas prescritas (Souza, 2005).

Na educação profissional a avaliação das competências deve voltar-se para mais que o domínio de conhecimentos e habilidades; na verdade, precisa considerar os “[...] aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, basear-se nas relações humanas e nas estruturas dos problemas de trabalho e formação que esses aspectos desvelam, o que significa oferecer múltiplas perspectivas de análise” (Depresbiteris, 2009, p.6).

Mais que constatar a presença ou ausência das competências e/ou habilidade delineadas, o processo avaliativo deve favorecer o diálogo entre professor e educando sobre os conhecimentos e habilidades em formação, bem como possibilitar o delineamento de indicadores que orientem intervenções e regulamentações futuras.

A definição por técnicas e instrumentos avaliativos relevará as competências e/ou habilidades almejadas – consideradas essenciais ao desempenho profissional eficiente e eficaz – e a natureza da profissão. Assim, é “interessante pensar numa conjugação de instrumentos que permitam captar melhor as diversas dimensões dos domínios das competências (conhecimentos gerais, habilidades, atitudes e conhecimentos técnicos específicos) ” (Depresbiteris, 2009, p. 8).

Para que a avaliação revele as competências e habilidades desenvolvidas pelo trabalhador no decurso do seu processo de formação e/ou aperfeiçoamento, é necessário que a formação e a avaliação por competências sejam planejadas conjunta e coerentemente por todos aqueles que participam do processo. Assim, a avaliação assume sua finalidade formativa, caracterizando-se como procedimento de individualização e instrumento para a diferenciação dos percursos de formação, ao possibilitar que os professores melhor compreendam e mais efetivamente se pronunciem acerca das conquistas e dificuldades dos educandos e, ainda, ao favorecer que estes disponham de indicadores que lhes permitam determinar onde estão e do que necessitam para continuar aprendendo.

Dessa forma, a avaliação das competências deve “se constituir num elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo e para a geração de novos desafios ao aprendiz” (Brasil, 2001, p.36), até porque a avaliação é “substancialmente reflexão, capacidade exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos, de analisa-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir” (Hoffmann, 2005, p.50).

A avaliação das competências não pode ter finalidade meramente de constatação ou certificativa, mas deve visar o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano e do profissional, em uma perspectiva de autodesenvolvimento, pela constituição de um compromisso permanente com a formação continuada, principalmente porque “[...] uma sociedade que vise a educabilidade não pode se contentar em ‘deixar pessoas na beirada estrada’” (Brasil, 2001, p. 73).

Ao voltar-se para o processo, a avaliação das competências afigura-se como um momento educativo, um espaço de aprendizagem, e não de reprimenda, de punição e de aniquilamento da autoimagem de pessoas e profissionais, muitas vezes oriundos de condições infaustas de vida e sobrevivência.

A avaliação das competências, portanto, volta-se para os itinerários formativos percorridos pelos aprendizes, profissionais inseridos no mercado de trabalho, e para as normas de referências, permanentemente atualizadas/homologadas pelo setor produtivo pertinente.

A avaliação por competências precisa voltar-se para as condições de atuação e intervenção do profissional sobre o estado de saúde do indivíduo, de forma a responder, de maneira mais efetiva, às suas necessidades e demandas, exigindo do profissional, aprendiz no contexto escolar, o domínio de saberes vastos, diversos e pertinentes, e que suscitem a possibilidade de abstração, generalização e transferência (Brasil, 2001).

Assim, no contexto da avaliação das competências, o profissional técnico competente poderá, “[...] ao enfrentar uma situação singular e complexa, construir uma resposta adaptada, sem extraí-la, necessariamente, de um repertório de respostas pré-programadas” (Brasil, 2001, p. 84).

No meu entendimento, a avaliação das competências profissionais, constitui uma tarefa complexa, especialmente porque não prioriza a mensuração dos conhecimentos adquiridos, mas o acompanhamento da progressão das aprendizagens efetivadas, das habilidades construídas e atitudes adquiridas, tanto em sistemas formais de ensino como no próprio mundo do trabalho.

Sobre a tríade: competência, avaliação e educação, vale destacar que o governo brasileiro iniciou uma nova era na educação buscando o alinhamento aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 20 de dezembro de 2017.

Brasil (2018) afirma que a BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.

Na Educação Básica, “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.178).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.



Figura 3 - Competências gerais da nova BNCC

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC, apresentadas, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 2018, 179).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC conforme Brasil (2018) indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

2.3.3 Competência e indicadores de qualidade

É comum que prestigiosas instituições ou foros internacionais divulguem diagnósticos e relatórios sobre o estado dos sistemas educacionais e indiquem os desafios a serem enfrentados, assim como façam recomendações sobre as medidas a serem tomadas. É uma forma de expor os sistemas a uma avaliação crítica, detectar dificuldades e buscar avanços. Essas visões e diagnósticos – que vêm a público como relatórios – só podem ser genéricos, incapazes de se fixar nas cruas realidades particulares de determinado país e de se referir a responsáveis concretos. Sua própria vontade de globalizar os diagnósticos impõe limites à possibilidade de focar o real. Em muitos casos, são os representantes governamentais que promovem esses trabalhos e os financiam.

De acordo com Estêvão (2001), dentro deste paradigma avaliativo, o que de fato tende a valorizar-se é a produção de indicadores de avaliação que se concentrem exclusivamente nos

efeitos visíveis da qualidade e sobre os efeitos esperados da formação, tornando-se indiferente, por isso, a uma multiplicidade de outros efeitos, alguns dos quais podendo ir contra o sentido formativo da própria formação.

Falar de indicadores de qualidade nos levam à reflexão sobre os problemas e as insuficiências dos sistemas educacionais e sugerem orientações a serem seguidas, propiciam uma visão globalizada dos diagnósticos sobre os sistemas e favorecem a homogeneidade das possíveis soluções, sem considerar que as realidades são muito diversas. Mesmo que denunciem os erros do currículo, da formação dos professores e as insuficiências da educação, no máximo dão orientações gerais, sem nunca fazer propostas concretas para as práticas escolares, como é lógico. Costumam citar a importância de responder às necessidades do desenvolvimento econômico, em um contexto em que contam também considerações acerca da cultura, do sujeito e do bem-estar social.

Os resultados tangíveis em aprendizagens básicas em várias áreas do conhecimento e da cultura, mesmo sendo importantes, não traduzem os diferentes sentidos e funções da educação. Contudo, determinaram o conteúdo do conceito de qualidade da educação e de competências entre os sujeitos examinados para se fazer o relatório PISA. Barnett (2001) considera que, em princípio, não pode existir uma objeção ao uso desses termos (competências e resultados) no contexto do processo educacional.

Com tais indicadores, se comparam os sistemas educacionais e cada um deles consigo mesmo, analisando sequências temporais para cada país; se buscam correlações entre esses resultados e determinadas variáveis relacionadas com os alunos, algumas características das escolas e dos aspectos metodológicos. Analisa-se, por exemplo, se os resultados podem estar relacionados a características desses países ou a variáveis dos estudantes, como o gênero.

Por mais que se afirme que não se trata de estabelecer uma hierarquia entre países com melhor ou pior desempenho, o certo é que nesses estudos aparecem frequentemente organizados do melhor para o pior ou ao contrário. A comparação é inevitável e, além disso, se realiza deliberadamente. Dessa forma, os critérios de contraste da validade do que fazemos ou o grau de satisfação pelo realizado não surgem do debate interno em cada país, das reivindicações dos envolvidos, de acordo com as demandas e necessidades em cada caso e de sua consciência histórica. A resposta à educação que queremos, nossa satisfação ou nossa situação, se reduz ao

lugar que ocupamos nos resultados das provas externas. A qualidade se discute em termos de posição na escala.

Os resultados escolares são, por um lado, apenas uma amostra ou aspecto dos efeitos reais da educação. Por outro lado, se encontram correlações positivas entre esses outputs e a infinidade de variáveis pessoais, familiares, socioeconômicas, recursos investidos, professores etc. Nessas condições, é difícil tirar conclusões que nos mostrem com uma certa exatidão o que podemos fazer para tomar medidas concretas, mesmo sabendo o motivo no qual um sistema educacional é melhor que outro. De que adianta saber que a Finlândia está à frente do Brasil ou que ambos estão à frente do Paraguai? De que isso serve para o Paraguai ou para o Brasil? Nem sempre os que investem mais recursos são os melhores, nem os que recebem menos são os piores. Nem os países que têm mais horas de aula obtêm melhores resultados e nem mesmo uma média mais baixa de alunos por professor garante o sucesso.

Os relatórios dos resultados internacionais nos permitem saber se a França está abaixo ou acima da média da OCDE ou da Espanha ou se um país melhora ou piora se comparado à avaliação anterior. Contudo, não diz nada sobre como melhorar a motivação dos alunos ou o clima em uma escola, como trabalham seus professores (no questionário, os diretores respondem se os professores trabalham em equipe). A informação proporcionada pelos relatórios PISA tem uma funcionalidade que delimita e limita seu poder de uso para conhecer e melhorar seu sistema educacional e suas práticas. Tratá-lo como se tivesse mais capacidade de informar do que tem não é correto do ponto de vista técnico, intelectual e moral.

Uma avaliação externa pode facilitar, a partir dos resultados que proporciona, o debate sobre a estrutura, fluxos, dimensões e traços gerais dos sistemas educacionais; mas não serve para abordar as relações didáticas com o aluno que aprende melhor ou pior, nem sobre os métodos empregados. É certo que há uma preocupação com a utilização dos sistemas de indicadores progressivamente mais complexos. Contemplando, inclusive, a organização e funcionamento das escolas (tarefas diretivas, horas de aprendizagem, organização dos alunos, participação das famílias, trabalho em equipe dos professores), os trabalhos escolares em casa, as atividades extraescolares, o clima escolar etc. No entanto, a análise dos dados relativos a essas variáveis se realiza sob o esquema processo-produto. Ou seja, considerando que o peso estatístico da correlação entre essas variáveis e os resultados tangíveis (geralmente obtidos das provas externas) corresponda a uma explicação. Dizem-nos, por exemplo, que na Espanha os estudantes de 15 anos fazem mais trabalhos em casa do que a média dos países da OCDE, sem

que essa variável se relacione com os resultados das aprendizagens básicas nesses países. Por outro lado, de acordo com Sacristán (2008), internamente existe uma relação, mesmo que curvilínea: melhores resultados equivalem a mais tempo de trabalho, mas, se o tempo aumenta até um determinado limite, os resultados estancam e podem até piorar.

É inabalável a fé de quem acredita que uma melhora da avaliação leva a uma melhora do ensino, da aprendizagem e da educação. Há fundamento nisso quando avaliar algo de alguém serve para conhecer “o que acontece” e, por conseguinte, conforme Álvarez (2001), intervir no sistema educacional, em uma escola, em uma classe, em cada aluno na realização de uma atividade concreta. Porém o processo de conhecer o que acontece e agir não pode ser pensado como se funcionasse da mesma maneira em cada um desses casos: entender o que ocorre ao indivíduo pressupõe utilizar esquemas não aplicáveis para compreender o que se passa, por exemplo, em uma escola. Tampouco podem ser avaliados da mesma maneira, nem diagnosticados com os mesmos procedimentos e técnicas nem com a mesma profundidade e validade. Por outro lado, é preciso reparar no fato de que depende do diagnóstico, no melhor dos casos, uma visão de como é uma realidade ou um estado de um sujeito ou de um processo, mas não o que deve ser feito. O relatório PISA pode nos impressionar, pode nos levar a especular sobre a possível origem das deficiências, mas não pode nos dizer o que fazer (podemos aproveitar a experiência, tomar numerosas medidas alternativas etc.), nem nos obriga a fazê-lo.

Melhorar a avaliação pode melhorar a educação, mas, no nosso caso, os esquemas que regem a evolução e a comparação dos sistemas escolares não podem ser a principal referência da inovação nem do planejamento educacional. A origem da proposta é a busca de uma relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para a avaliação externa dos rendimentos empiricamente demonstráveis, unicamente dos estudantes. Se estamos falando de criar indicadores, é natural que se estipule o que pode ser observado e medido.

A incessante busca melhores resultados educacionais tem transformado a essência e os objetivos dos colégios brasileiros na atualidade para alcançar a tão sonhada excelência educacional. Essa associação entre a intencionalidade da avaliação e as propostas educacionais e curriculares é muito clara na última regulamentação da política curricular espanhola. Estamos diante de uma proposta que tem a pretensão de tornar as competências básicas norma universal a ser seguida, em todos os países e idades. Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares,

tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado. Assim, as competências serão fins, conteúdos, guias para escolher procedimentos e propostas para a avaliação.

É indiscutível que a escolha do conceito de competência supõe um passo interessante no caminho da busca de indicadores mais completos, aceitáveis e precisos que reflitam efeitos educacionais de relevância. Essa escolha indica uma mudança decisiva nas avaliações externas dos sistemas educacionais. Em primeiro lugar, os diagnósticos têm mais valor informativo sobre os processos, mas estes têm que se submeter a sua operacionalização. Em segundo lugar, ao se tratar de qualidades, ou traços que se convertem em qualidade dos sujeitos, não são observáveis diretamente; isso, então, torna mais problemática a elaboração de provas e a aplicação das pesquisas gerais sobre os sistemas educacionais.

Não imaginamos uma competência mais importante, decisiva e valiosa, sobre qualquer ponto de vista, dentro ou fora da escola, do que saber escrever com desenvoltura, saber expressar pensamentos, desejos e emoções. A leitura é um processo de assimilação, falando em termos gerais, de fora para dentro. A escrita é um processo produtivo e expressivo, de dentro para fora, assim como saber falar ou desenhar. Pois bem, o relatório PISA não considera isso. A razão? Simples: o exercício de escrever é difícil de ser submetido a provas externas (salvo a ortografia) pela dificuldade de correção, de tipificar uma expressão escrita e pontuá-la. Alguém é mais competente produzindo prosa ou poesia?

PARTE II

3 ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Na segunda parte do estudo serão abordados os aspectos relativos à metodologia utilizada para a realização da pesquisa, incluindo a apresentação do campo empírico, os objetivos desta pesquisa, o método trabalhado, a forma de obtenção e de análise e a interpretação dos dados.

3.1 Opção metodológica

O presente estudo segue uma metodologia quantitativa. As características de uma abordagem quantitativa de acordo com Coutinho (2015) devem assegurar que o estudo tenha:

- ✓ Validade interna: mínimo necessário para garantir que o estudo é válido para a instância específica onde foi realizado;
- ✓ Validade externa: refere-se à questão dos padrões de proficiência conforme as exigências normativas brasileiras às escolas públicas e privadas;
- ✓ Controle das variáveis que ameaçam a validade (tanto interna quanto externa)

Na validade interna é importante observar sobre os processos pedagógicos quanto ao planejamento docente e a coerência com o conteúdo ministrado em aula aos instrumentos avaliativos.

A validade externa é baseada nos resultados de proficiência dos alunos em escalas quantitativas conforme estabelecido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A definição de um Ideb nacional igual a 6,0 teve como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE. Essa comparação internacional só foi possível graças a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Programme for International Student Assessment (Pisa) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Quanto ao controle das variáveis é necessário frisar que pode haver uma pequena distorção nos resultados devido ao fluxo de alunos e o tempo de permanência no colégio. Caso o aluno seja recém matriculado no estabelecimento de ensino, ele fará a avaliação e o resultado dele influenciará na escala de proficiência da escola.

Sobre a pesquisa quantitativa, Wainer (2007, p. 5) diz que “é baseada na medida, normalmente numérica, de variáveis objetivas, na ênfase em comparação de resultados e no

uso intensivo de técnicas estatísticas”.

Nesse sentido, tendo em conta os objetivos que este trabalho se propõe atingir, decidiu-se optar por uma investigação de caráter quantitativo, apresentando-se os dados no que se referem ao aproveitamento e ao desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos por meio das avaliações realizadas.

No âmbito da investigação quantitativa, busca-se compreender a forma como uma determinada escola se organiza para responder à heterogeneidade dos seus alunos, identificar as medidas de diferenciação pedagógica colocadas em ação para materializar a igualdade de acesso e sucesso na educação escolar e compreender o que é a educação de qualidade no âmbito dessa organização.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os alunos do ensino fundamental (3º ano, 5º ano e 9º ano) e do ensino médio (3ª série) dos quatro Colégios da Rede La Salle em Brasília. Foram inseridos os resultados dos colégios conforme a série (ano escolar), a área de conhecimento, o nível de proficiência atingido, o número de alunos e o percentual em cada faixa de enquadramento.

A pesquisa foi realizada com base nos resultados das avaliações institucionais de larga escala das quatro escolas confessionais católicas em Brasília com alunos da educação básica nos meses de março e outubro no ano de 2018 e que foram também aplicadas em outras trinta e seis escolas da mesma rede em todo o Brasil.

A Avaliação de Conhecimentos da Rede La Salle utiliza como base, para as avaliações dos estudantes do Ensino Fundamental, a matriz do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Para a prova dos estudantes do Ensino Médio, a matriz utilizada como base é a mesma do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com isto, cada colégio pode desenvolver estratégias pedagógicas qualificadas para que os estudantes possam vir a alcançar as expectativas de aprendizagem estabelecidas nas referidas matrizes.

A Avaliação de Conhecimentos é um instrumento elaborado de acordo com as Matrizes de Referência do INEP e respeitando a Base Nacional Comum Curricular BNCC, para que sejam avaliados, o 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, e

estabeleçam melhorias nos processos pedagógicos com base nos indicadores de desempenho apresentados no resultado de cada colégio.

Os participantes da pesquisa não foram ser identificados por nome, gênero, idade ou qualquer outro item na base de dados. A pesquisa apresenta o total de alunos participantes na Avaliação de Conhecimentos, o que não constitui a representatividade de 100% alunos matriculados nas séries escolares abordadas, já que não constitui um caráter de obrigatoriedade aos alunos.

Com base na Resolução CNS nº 510/2016 ao que infere o artigo 1º, parágrafo único, inciso V: “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual”, diante do previsto na normativa ética brasileira da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, o presente trabalho não foi submetido à análise do projeto a um Comitê de Ética no Brasil.

3.3 Coleta de dados

Cianconi (1987, p.19) aponta grande confusão de conceitos e de terminologia na literatura especializada, que trata banco de dados e bases de dados como sinônimos e sugere conceituar bases de dados como "um conjunto de dados inter-relacionados, organizados de forma a permitir recuperação de informações", e banco de dados como "um conjunto de bases de dados".

No estudo em questão, a base de dados utilizada é do tipo numérica devido ao fato de incluir valores quantitativos e estatísticos.

A coleta de dados foi realizada junto aos arquivos eletrônicos da Rede La Salle, com a anuência da direção institucional sobre os resultados da Avaliação de Conhecimento do ano de 2012 ao ano de 2018.

Os relatórios com os resultados foram disponibilizados em uma pasta virtual de forma individualizada para a melhor localização da unidade escolar (colégio) a ser estudada. Nesta pasta são apresentados os seguintes documentos:

- Média do desempenho na unidade educativa (colégio) e série/ano escolar nas áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e Redação;
- Análise pedagógica na unidade educativa com o percentual de escolha, a competência e habilidade envolvida por questão em cada área do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática).

Sobre os Resultados de Desempenho e de Aprendizagem foram mapeadas:

- A escala de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental.
- As habilidades de Língua Portuguesa e Matemática com baixa aprendizagem do 3º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental.

A partir destes documentos foi organizada uma planilha eletrônica para sistematizar todos os dados e mapear o percentual de acerto/erro com a identificação das habilidades e competências desenvolvidas e em déficit em cada unidade educativa.

Desta forma, e tendo por finalidade a análise de dados com o uso do software Tableau, o diferente material foi organizado e categorizado, tendo o desenvolvimento de informações envolvidos em um olhar para as regularidades recorrentes nos dados. Procurou-se estabelecer na sequência, a construção de gráficos que pudessem trazer a uma leitura imagética das informações obtidas e sistematizadas.

3.4 Análise e interpretação de dados

3.4.1 Cenário atual das escolas confessionais de Brasília

A Rede La Salle possui quatro unidades educativas no Distrito Federal: Águas Claras, Asa Sul, Núcleo Bandeirante e Sobradinho. A primeira unidade no Distrito Federal está localizada no Núcleo Bandeirante, tendo sido fundada em 1959 como a primeira escola privada na capital federal. A unidade mais nova está localizada em Águas Claras. Os colégios Lassalistas são mantidos pela Sociedade Porvir Científico e pela Associação Brasileira de Educadores Lassalistas, dirigidos pelos Irmãos Lassalistas da Direção Provincial.

Todos os níveis de ensino da educação básica são ofertados nos colégios da Rede La Salle:

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano;
- Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano;
- Ensino Médio – 1ª a 3ª série.

As instituições Lassalistas são organizadas em Comunidades Educativas, onde todos educam e são educados. Nesta perspectiva, acredita-se na educação e defende-se a valorização das pessoas em todas as suas dimensões e potencialidades.

Há o zelo pelos conteúdos e pelos processos coerentes que constroem a verdadeira identidade humana, por meio do desenvolvimento harmônico do afeto, da inteligência e da vontade, em unidade.

Visto como protagonista de seu saber, o estudante é estimulado a pensar, a descobrir e a buscar alternativas para a solução de problemas. Além do trabalho realizado em sala de aula, outros ambientes de aprendizagem são explorados para favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o pleno desenvolvimento do estudante.

As atividades extraclasse complementam a aprendizagem e estimulam o desenvolvimento das aptidões físicas, psíquicas, artísticas e espirituais dos alunos.

O ambiente é diferenciado com blocos (prédios) distintos, adequados ao nível de ensino e equipados para dar conta das mudanças científicas e tecnológicas mais recentes.

Sobre a segurança, as famílias e os alunos contam com uma equipe de profissionais treinados e preparados para garantir a segurança e bem-estar dos estudantes. Há ainda conforme Estêvão (2018, p. 31), “uma comunidade funcional que reforçaria e perpetuaria a estrutura social, tornando-se por isso, uma fonte de apoio aos pais através de uma rede de interações sociais”.

Formação Continuada: investe-se em uma educação de qualidade para a melhoria e aperfeiçoamento da prática docente.

A gestão das Comunidades Educativas, em sua maioria, é feita por Irmãos Lassalistas e também por gestores leigos. A nomeação da função de diretor é feita exclusivamente pelo Irmão Provincial (Presidente da Província).

Presente no Brasil desde 1907, a Rede La Salle integra a Província La Salle Brasil-Chile, unidade administrativa do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, cuja missão religiosa e educacional foi inaugurada por São João Batista de La Salle em 1680 e, desde então, espalhou-se pelo mundo.

Atualmente, atuam nas Comunidades Educativas e Assistenciais da Rede La Salle, no Brasil, mais de 180 Irmãos Lassalistas e 5 mil educadores, que acolhem a mais de 45 mil estudantes, em todos os níveis de ensino, em 9 estados e no Distrito Federal.

As Comunidades Educativas são unidades educativas (colégios) exclusivamente pagas e as Comunidades Assistenciais são unidades educativas (escolas) gratuitos para atendimento aos que não possuem recurso financeiro para subsidiar as mensalidades escolares.



Figura 4 - Rede La Salle no Brasil

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, destacamos que o do Brasil apresenta um valor de 0,759, correspondendo ao 79ª do ranking mundial, já o IDH do Distrito Federal é de 0,839 e possui valores acima da média nacional. Isto

comprova alto índice de qualidade de vida e, sendo assim, a presença de um público exigente em relação aos serviços oferecidos, incluindo os prestados pela educação.

3.4.2 O desenvolvimento das competências e habilidades na Rede La Salle

As competências gerais da Base Nacional Comum Curricular estão alinhadas às competências trazidas no documento norteador da Rede La Salle, a Matriz Curricular para as Competências – MCC. A Matriz Curricular para as Competências é uma importante iniciativa de renovação para atender as exigências legais e os desafios do contexto atual no cenário educacional brasileiro.

De acordo com a Matriz Curricular da Rede, La Salle e os primeiros Irmãos foram audazes em configurar um novo itinerário educativo. Considerando a situação da época, particularmente as realidades emergentes, em diálogo com outras propostas pedagógicas, souberam configurar uma proposta educativa que, ainda hoje, continua sendo inspiradora e relevante. Fielis a esse itinerário fundacional a Rede La Salle permanece na consolidação do reconhecimento à busca pela excelência educativa.

Constituir um diferencial na vida de crianças, jovens e adultos, mediante ações educativas de excelência, é um dos nossos desafios mais importantes. A proposta de Matriz Curricular para as Competências, que está sendo colocada à disposição dos integrantes da Rede La Salle, constitui-se em um referencial para configurar unidade na diversidade, na perspectiva de desenvolver ações educativas de excelência.

A Rede La Salle entende a construção da Matriz Curricular para as Competências como algo intenso e dinâmico, como um processo essencial para a busca contínua da qualidade na educação ofertada. Compreende Competência como o desenvolvimento da capacidade de mobilizar recursos conceituais, procedimentais, atitudinais e valores para resolução de situações complexas da vida.

Esse processo busca contribuir para a formação de um ser humano integral e integrador, visando a convivência sustentável, a transformação social, formando cidadãos preparados para atender as demandas da sociedade, constituindo assim a missão desta Instituição. Nesse contexto, o conteúdo é parte do processo gradativo de desenvolvimento para se chegar a

habilidades e competências, com foco na aprendizagem, que supera as dicotomias de memorizar, decorar.

A Matriz Curricular para as Competências, à luz dos princípios lassalistas e atendendo às legislações vigentes, reconhece a educação como um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Evidencia também o papel do cuidar e educar como uma educação integrada, baseada no respeito as diversidades, valorizando o desenvolvimento das relações humanas, respeitando as peculiaridades de cada indivíduo e oportunizando o desenvolvimento de competências e situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

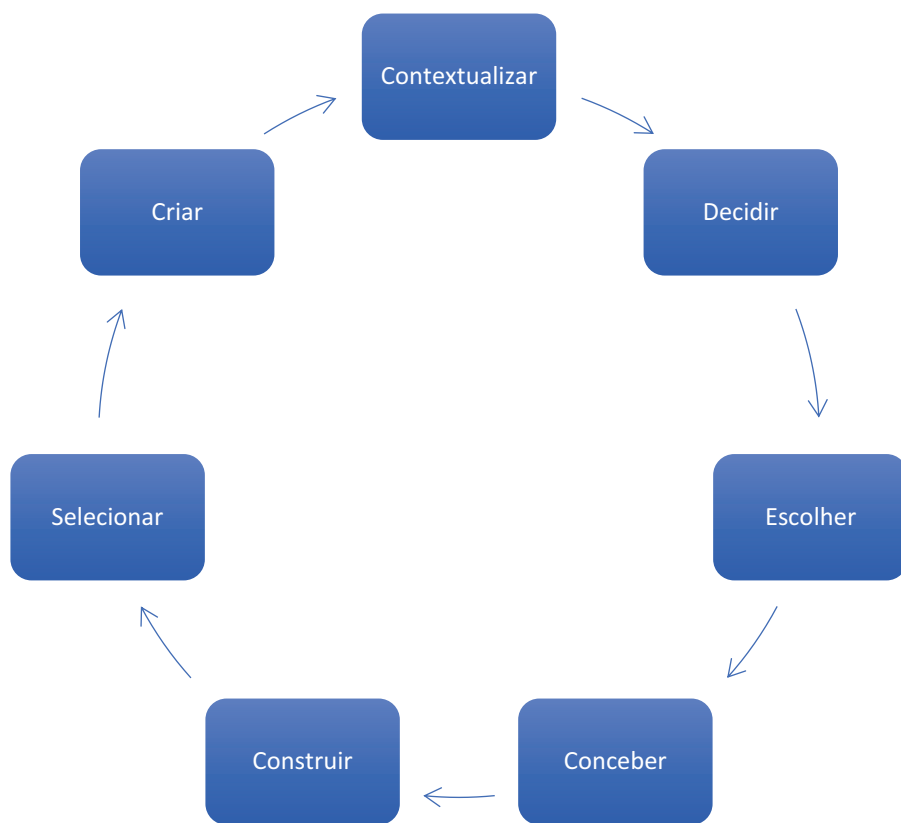


Figura 5 – Elementos constitutivos da Matriz Curricular para as Competências
Fonte: Elaboração do autor

Além disso, tem o papel complementar para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São estas

decisões que vão adequar as proposições da MCC à realidade local, considerando as orientações da Mantenedora, para o alinhamento de procedimentos de Rede, como também o contexto e as características dos estudantes.

O Plano de referência das práticas pedagógicas é uma estrutura planejada com a intencionalidade de amparar o planejamento docente e o acompanhamento pela coordenação pedagógica. É um desdobramento e uma organização das competências gerais e das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular para esse nível.

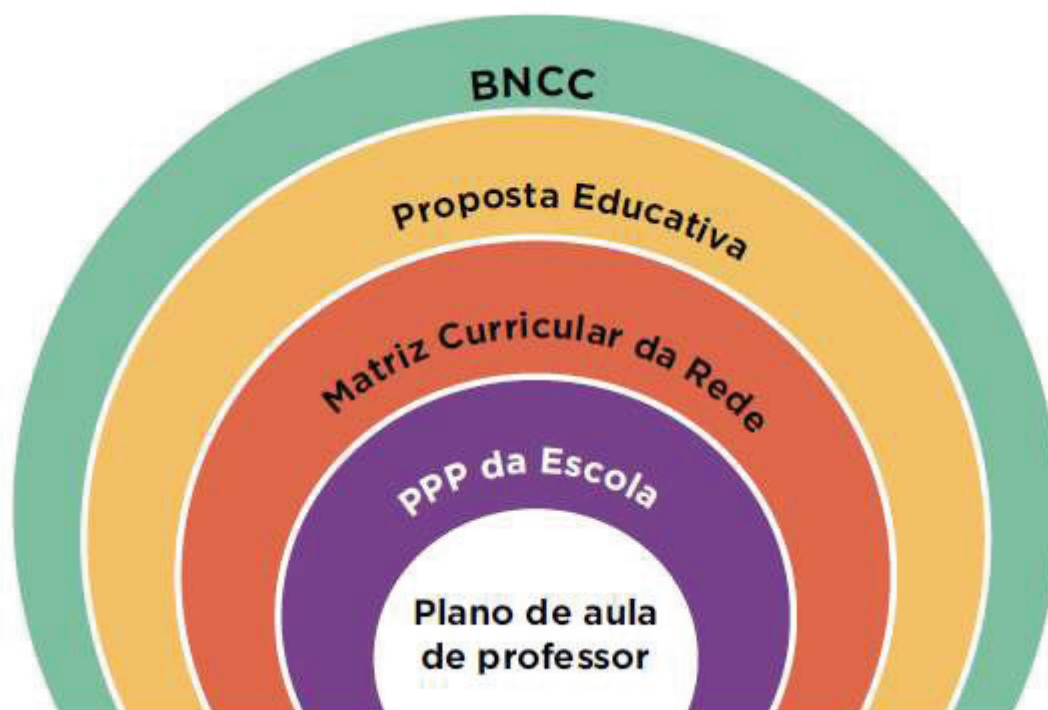


Figura 6 - Plano de referência das práticas pedagógicas
Fonte: Matriz Curricular para as Competências - Ensino Fundamental - Anos Finais - Rede La Salle - 2018

E ainda busca organizar uma progressividade das competências e habilidades, assegurando e respeitando os direitos de aprendizagem das crianças e o desenvolvimento de saberes que os levem a uma aprendizagem significativa. A partir da BNCC, da Proposta Educativa, deste plano de referência da MCC, e de metodologias variadas, o professor organiza seu plano de aula.

3.4.3 A Avaliação de Conhecimentos e os resultados obtidos

A avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento das competências, habilidades, valores e atitudes é um elemento pedagógico para compreender até que ponto os objetivos foram alcançados. Ela se torna parte integrante do processo de formação e um instrumento de diagnóstico de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o educando, para uma tomada de decisão, possibilitando o exercício de reflexão sobre a prática docente e da instituição.

O processo de avaliação relaciona-se à produção de informações sobre o processo das aprendizagens e é algo que está bastante presente no cotidiano escolar: tradicionalmente, os professores acompanham o aprendizado dos seus alunos, servindo-se de diversos instrumentos como a observação, o registro, as sínteses, provas etc.

Esses instrumentos ajudam a diagnosticar o que é adequado e oportuno ser feito para que eles tenham condições de avançar nos níveis do sistema escolar. Entende-se a avaliação como processual e como parte do planejamento e da execução do processo de ensino-aprendizagem. A aplicação de instrumentos avaliativos contribui para a reflexão sobre os resultados diagnosticados.

Nos processos avaliativos, para que os critérios de avaliação estabelecidos sejam coerentes, cabe ao professor, no exercício de sua função docente, variar metodologias em sua prática pedagógica. A partir da identificação das habilidades e competências que não aprendidas de forma satisfatória, torna-se necessário repensar a forma de ensinar para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa.

Estêvão (2018) menciona que as organizações educativas têm um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento. Ao meu ver, os colégios Lassalistas, denominados pelos Irmãos religiosos como comunidade educativa, se enquadram tanto no modelo burocrático quanto no modelo comunitário.

O enquadramento da Rede La Salle no modelo burocrático se dá pela sistematização processual das atividades, o controle formal com a determinação da conduta exigida, a

centralização das decisões pelo Conselho Provincial dos Irmãos, a hierarquização das categorias profissionais e os processos dinâmicos dos colégios.

Já no modelo comunitário, percebem-se traços fortes na Rede La Salle pela própria natureza jurídica e religiosa. A natureza jurídica por ser uma organização educativa privada. A natureza religiosa pela administração feita pelos irmãos Lassalistas. Vale também ressaltar que a dimensão integradora é sustentada pela construção de virtudes e valores na ideologia organizacional.

A Rede La Salle realiza a Avaliação de Conhecimentos para auxiliar às unidades escolares na verificação e checagem dos avanços e das dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem.

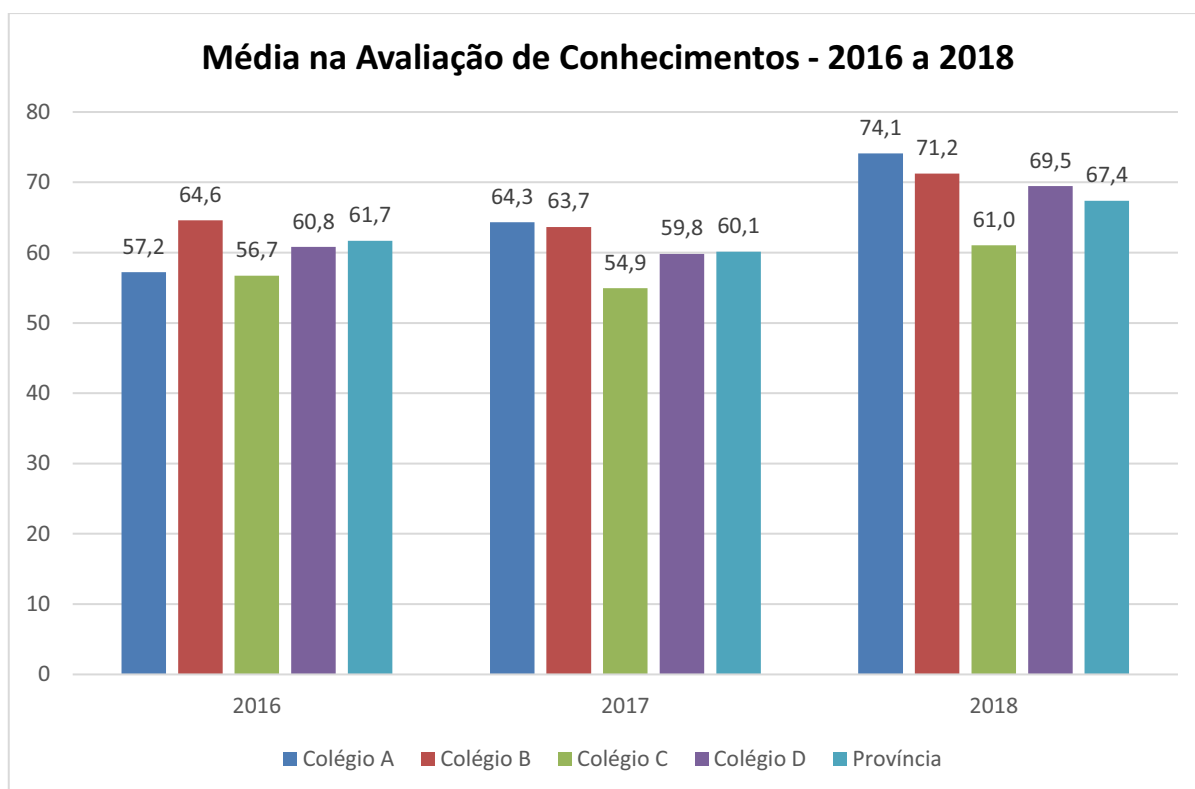


Figura 7 - Média na Avaliação de Conhecimentos de 2016 a 2018

A figura 7 retrata em gráfico a média da Avaliação de Conhecimentos no período de 2016 a 2018. Note-se que a média da Província (Instituição Mantenedora La Salle) teve uma redução de 2016 para o ano de 2017 no total de 3%, passando de 61,7 para 60,1. E no período de 2017 para 2018 houve um aumento de 12% na média da Avaliação de Conhecimentos, passando de 60,1 para 67,4.

A diminuição da média retrata um aumento no nível de dificuldade da Avaliação de Conhecimentos aplicada e, por conseguinte, no período posterior, 2017 para 2018, houve um realinhamento do que estava sendo ensinado e o que seria cobrado no processo avaliativo.

O cálculo da média da Província é estipulado conforme os valores obtidos entre todas as unidades escolares e são estabelecidas metas para cada ano consecutivo.

O Colégio A obteve um aumento de rendimento médio de 12%, saltando de 57,2 para 64,3 entre 2016 e 2017. E no período de 2017 para 2018 chegou ao valor de 15% em crescimento com 64,3 para 74,1 e que em valores absolutos apresenta quase 10 pontos de diferença.

O Colégio B teve uma leve queda no rendimento com -1% de 2016 para 2017, com valores de 64,6 para 63,7. No entanto, entre 2017 e 2018 apresentou um marcante crescimento de 12%, passando de 63,7 a 71,2 em valores absolutos no rendimento médio alcançado por meio da Avaliação de Conhecimentos.

O Colégio C ficou na média da Província, 3%, entre os anos de 2016 e 2017 e com uma redução de 56,7 a 54,9 em valores absolutos. No biênio seguinte, 2017 e 2018, demonstrou recuperação partindo de 54,9 para 61, representando assim um crescimento de 11% no período. Para a instituição Mantenedora é motivo de preocupação e maior acompanhamento sobre os valores retratados e uma necessidade de compreender as causas e os efeitos deste quadro.

O Colégio D tangenciou a média da Província com 2% no período de 2016 e 2017, decrescendo em valores absolutos de 60,8 para 59,8 na média alcançada. No período de 2017 e 2018 foi percebido um crescimento de 16%, passando de 59,8 a 69,5. Esse crescimento representa 4% a mais do que média nacional da Província.

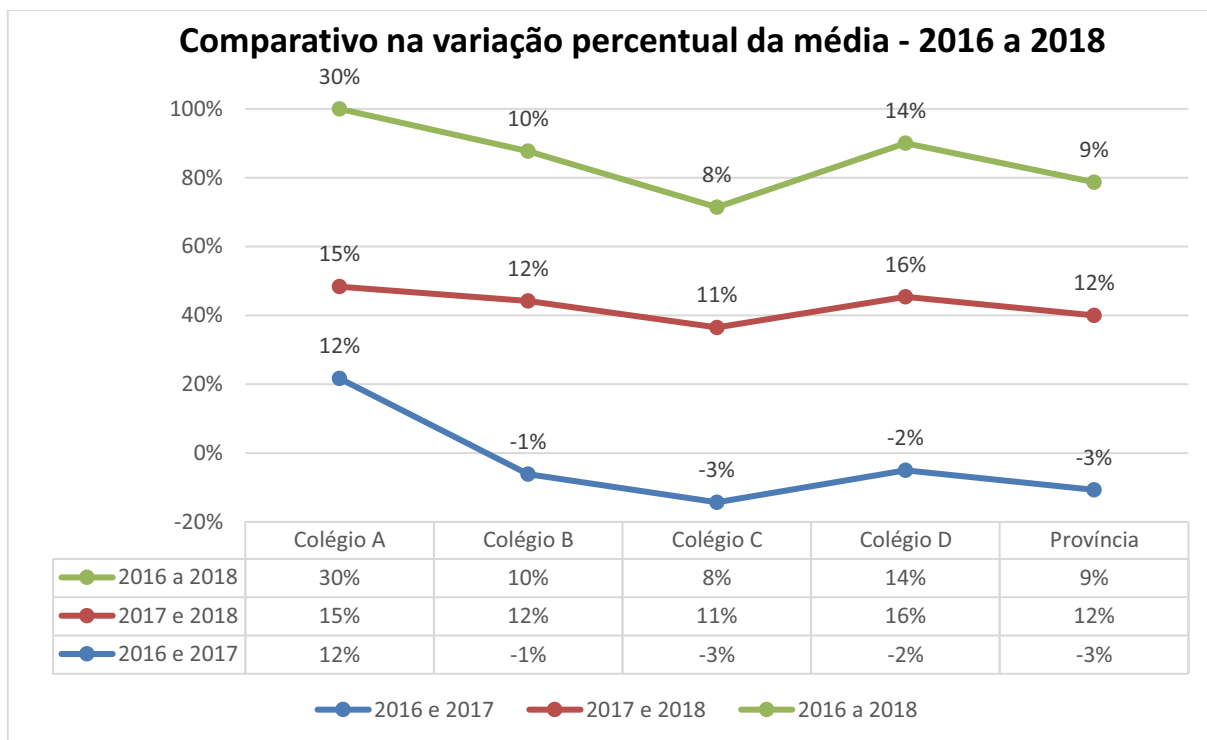


Figura 8 - Comparativo na variação percentual do rendimento médio entre 2016 e 2018

De forma geral, quase todas unidades educativas alcançaram um desempenho positivo na faixa de variação temporal bienal marcada (2016 a 2017, 2017 a 2018). No meu entendimento, a média não retrata de forma explícita o crescimento e defasagem no processo de ensino e aprendizagem. Ele traz de forma macro o rendimento que o colégio atingiu em relação ao parâmetro utilizado que é a média da rede, denominada média da Província.

3.4.4 Resultados no 3º ano do Ensino Fundamental

Conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), ao componente curricular Língua Portuguesa cabe proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação do letramento, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas, e constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Figura 9 - Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Fonte: Base Nacional Comum Curricular

Em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e do pleno exercício da cidadania.

A Avaliação de Conhecimentos no 3º ano do Ensino Fundamental aplica-se a alunos na faixa etária de oito anos. Conforme a legislação educacional brasileira, o 3º do ensino fundamental é o último do primeiro ciclo, o primeiro que pode haver a retenção do aluno, e consequentemente o primeiro em que a avaliação deixa de ocorrer por meio de pareceres descritivos com ênfase qualitativa e passa ao processo avaliativo com mensuração quantitativa, ou seja, por notas.

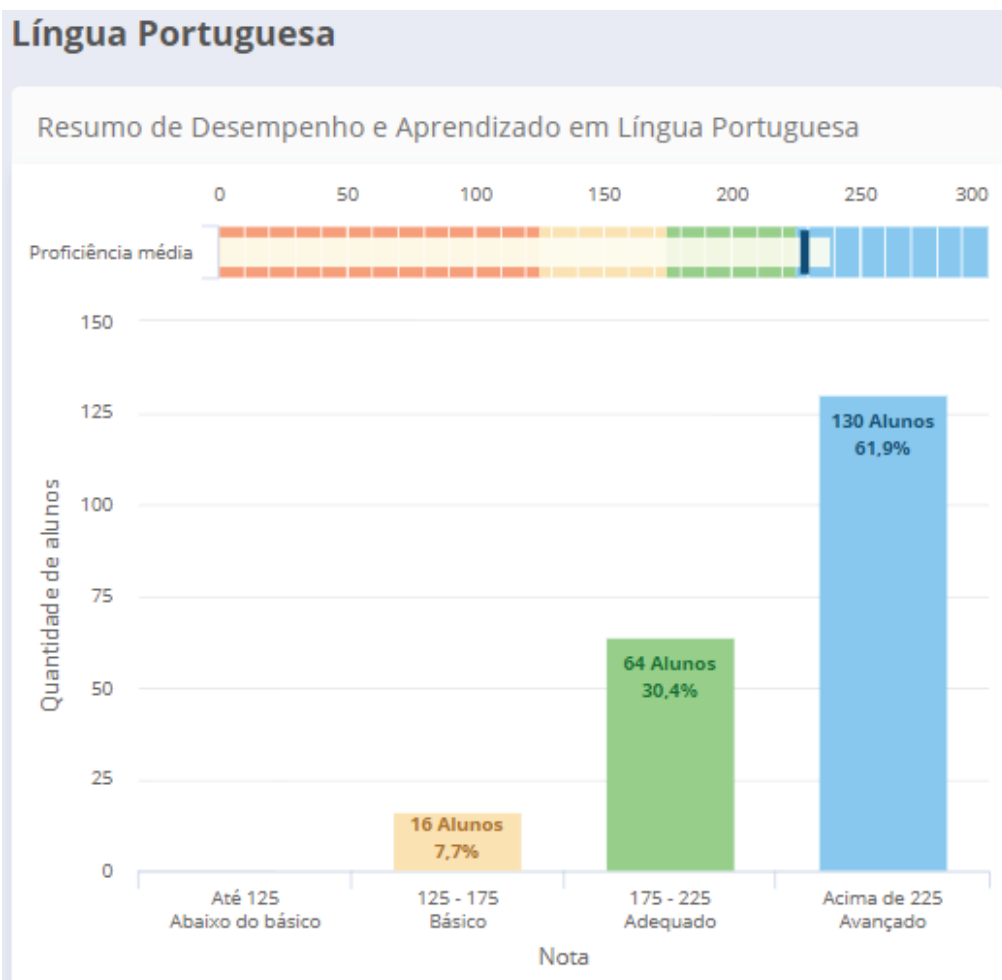


Figura 10 - Resumo de Desempenho e Aprendizado em Língua Portuguesa – 3º ano

O gráfico acima retrata o resultado de 210 alunos na Avaliação de Conhecimentos de Língua Portuguesa. A proficiência média do colégio A se encontra no nível avançado devido ao fato de ter obtido 61,9% dos alunos com nota acima de 225 conforme estabelecida na escala do sistema avaliativo. Se observarmos o somatório dos níveis adequado e avançado, chegaremos a 92,3% com uma condição satisfatória de aprendizagem.

No entanto, torna-se preocupante o fato de apresentar 7,7% dos alunos, que em valores absolutos são 17 alunos dessa série possuírem o nível Básico neste componente curricular.

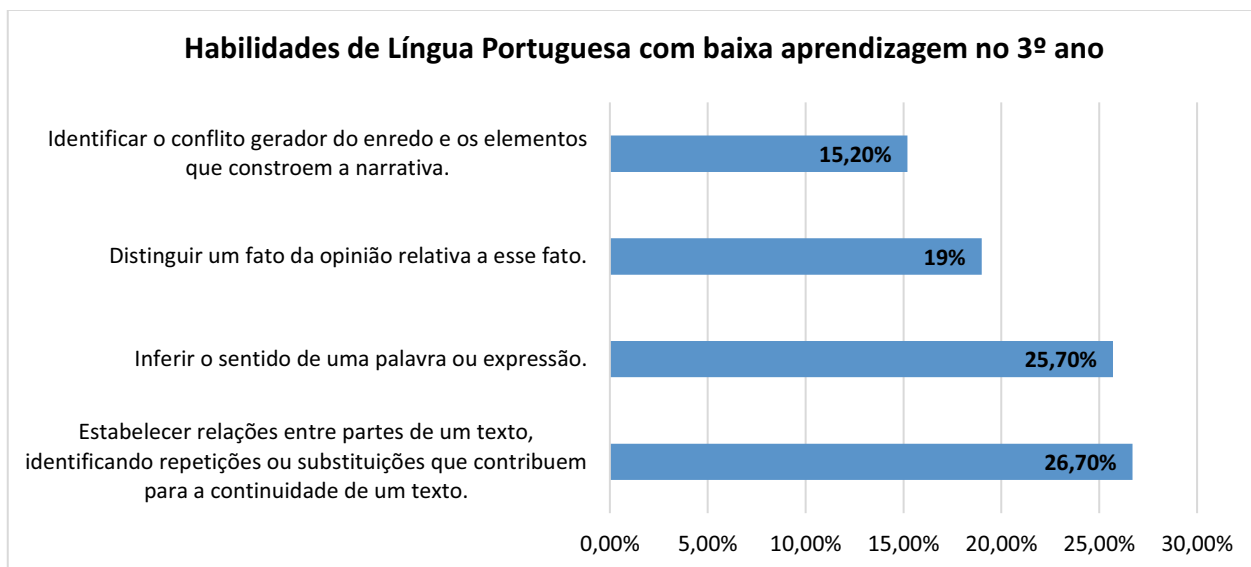


Figura 11 - Habilidades de Língua Portuguesa com baixa aprendizagem no 3º ano

As habilidades relacionadas na figura 11 fazem alusão às competências de leitura e compreensão textual, o menor nível de aprendizagem no 3º do ensino fundamental e o percentual de alunos enquadrados. Com maior defasagem, destaca-se a habilidade com 26,7% dos alunos em dificuldade é sobre relacionar as partes de um texto, identificar repetições ou substituições e para a continuidade da ideia estabelecida.

A segunda habilidade com maior dificuldade apresenta 25,7% e retrata sobre inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Na sequência temos 19% de baixa aprendizagem sobre distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. E por último, com 15,2%, observamos sobre a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Matemática

De acordo com a BNCC (2017), a Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos - contagem, medição de objetos, grandezas - e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico.

Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Figura 12 - Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental

Fonte: Base Nacional Comum Curricular

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”, apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo.

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e a criatividade.

Matemática

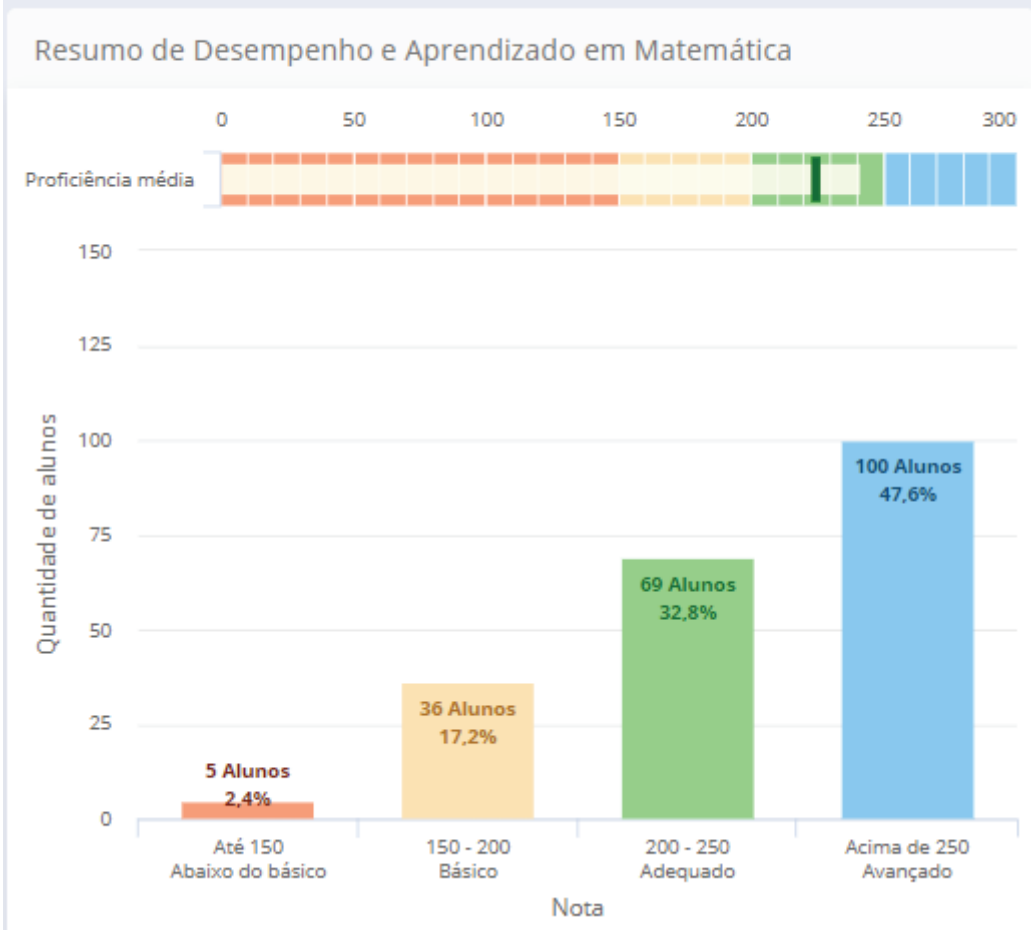


Figura 13 - Resumo de Desempenho e Aprendizado em Matemática – 3º ano

A Avaliação de Conhecimentos do 3º ano no componente curricular Matemática apresentou os resultados que foram sistematizados na figura 12.

A proficiência média do colégio A ficou no nível Adequado, na faixa de nota entre 200 e 250, com 69 alunos e representando 32,8% do total desta unidade educativa. Apesar de possuir um percentual de 100 alunos com um total de 47,6% no nível Avançado, não foi possível o enquadramento no maior nível por possuir um percentual menor que 60%.

É importante frisar ainda que o nível Abaixo do básico possui representatividade neste componente curricular com cinco alunos e 2,4% do total. No nível Básico temos 36 alunos e 17,2%.

O ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é um grande entrave no processo de ensino e aprendizagem devido ao problema na formação das pedagogas

que atuam neste nível, pois a carga horária sobre metodologia do ensino de matemática no curso de pedagogia é insuficiente e ineficiente.

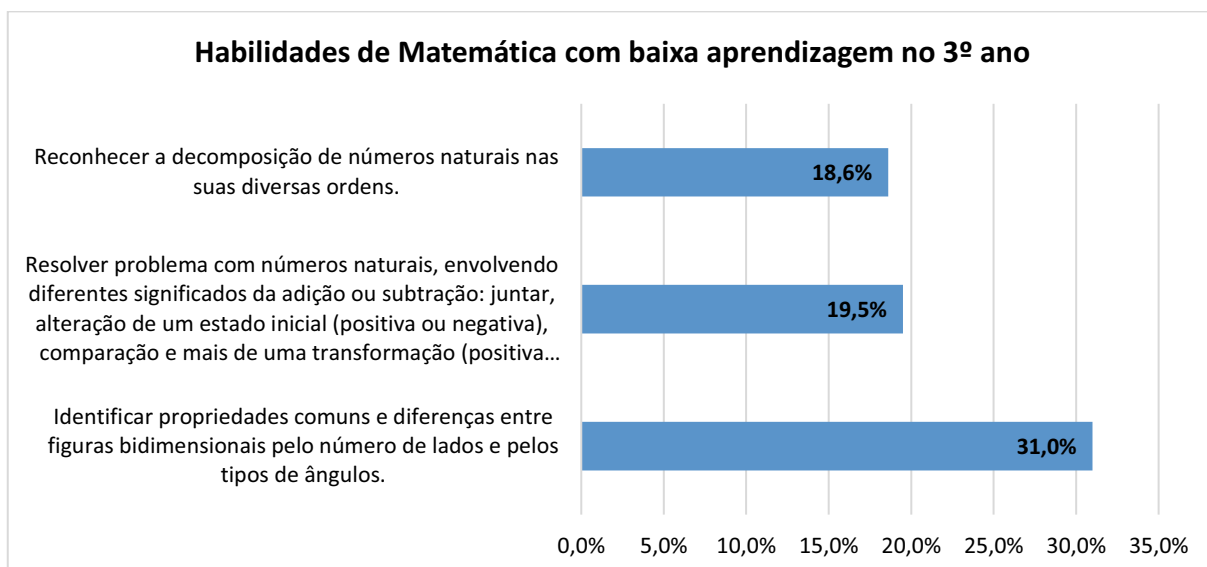


Figura 14 - Habilidades de Matemática com baixa aprendizagem no 3º ano

A geometria surge como conteúdo da habilidade com mais dificuldade de aprendizagem e o valor de 31% dentre as que foram elencadas na figura 14. A identificação de propriedades comuns e diferenças nos formatos geométricos dimensionais pelo número de lados e tipos de ângulos poderiam ser mais bem compreendidos com atividades práticas em sala de aula.

Dando sequência, a resolução de problemas com números naturais e operações matemáticas é a habilidade que possui 19,5% de baixa aprendizagem entre os alunos do 3º ano. E por último, com 18,6% surge a habilidade sobre o reconhecimento da decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.

3.4.5 Resultados no 5º ano do Ensino Fundamental

A Avaliação de Conhecimentos no 5º ano do Ensino Fundamental teve a participação de 185 alunos de ambos os gêneros (masculino e feminino). As competências de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano são as mesmas em todo o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Há, no entanto, uma diferenciação nas habilidades conforme o ano (série) escolar.

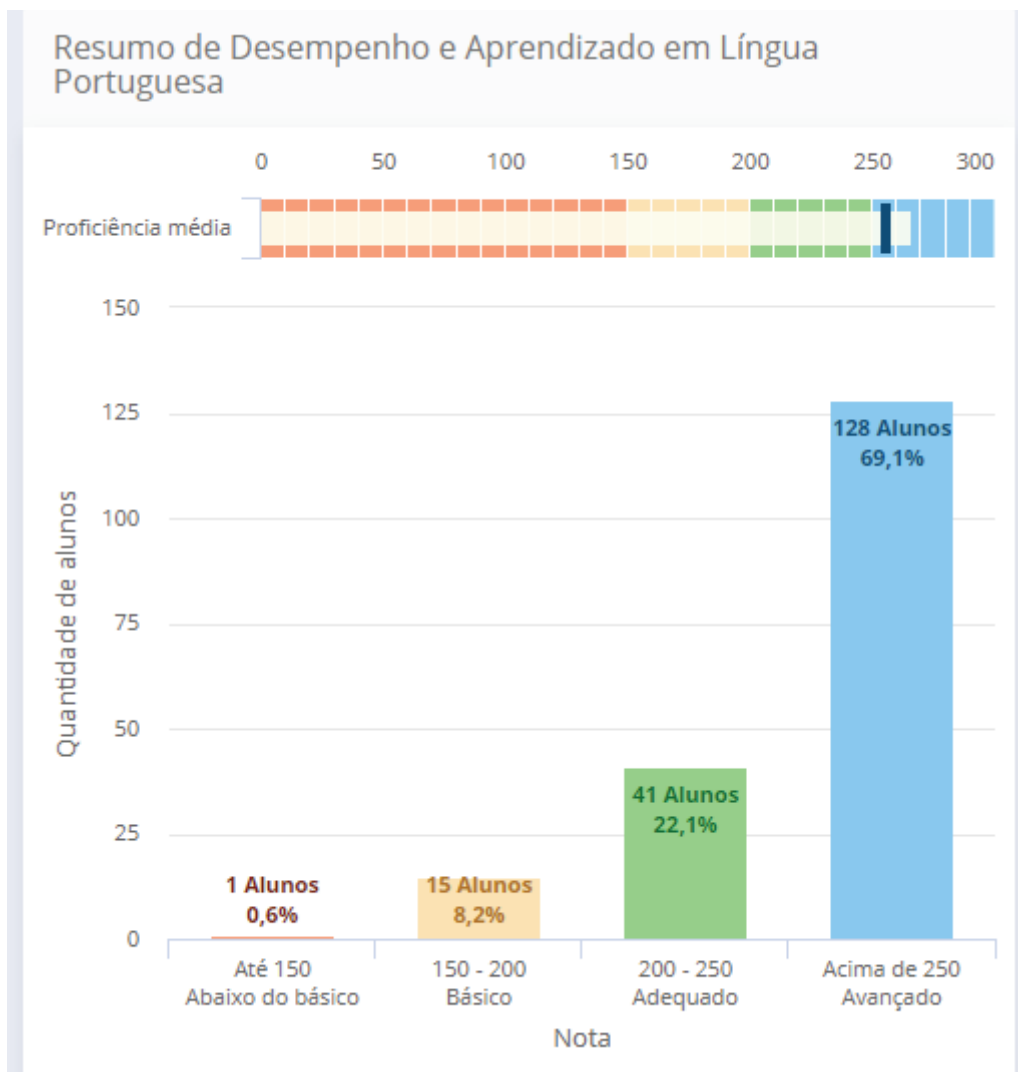


Figura 15 - Resumo de Desempenho e Aprendizado em Língua Portuguesa - 5ºano

No 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais 185 alunos realizaram a Avaliação de Conhecimentos conforme mostra a figura 15. A proficiência média em Língua Portuguesa alcançou o nível Avançado.

Apenas um aluno foi enquadrado no nível Abaixo do básico, até 150 pontos, e que corresponde a 0,6% do total de alunos do 5º ano. No nível Básico, com pontuação de 150 a 200, tivemos 15 alunos com o total de 8,2%. No nível Adequado, entre 200 e 250 pontos, há 41 alunos representando 22,1%.

No nível Avançado, com pontuação acima de 250, há 128 alunos que chegaram aos 69,1% dos participantes na Avaliação de Conhecimentos de Língua Portuguesa. Se somarmos os percentuais de alunos teremos 91,2% com adequado nível de proficiência na língua materna. Esse total bem aceito conforme os índices dos resultados no cenário educacional brasileiro.

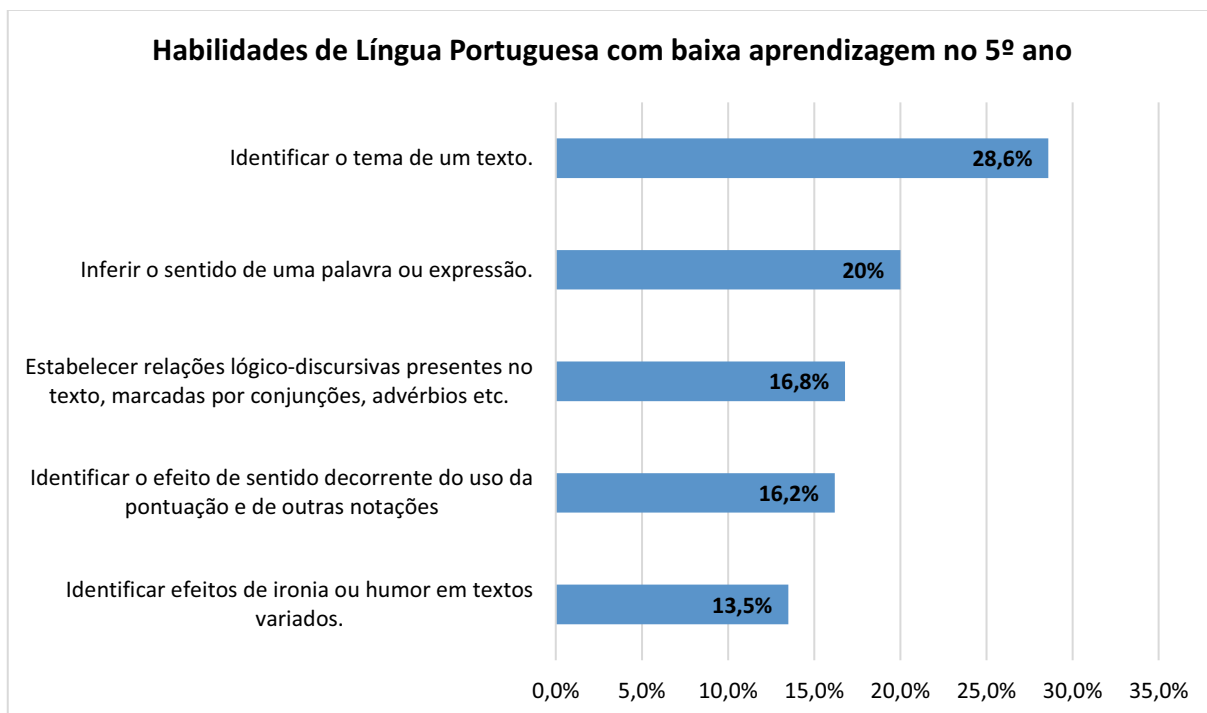


Figura 16 - Habilidades de Língua Portuguesa com baixa aprendizagem no 5º ano

As habilidades identificadas na figura 16 apresentam competências abrangendo leitura, interpretação textual e da estrutura gramatical. A habilidade que trata sobre identificar o tema de um texto possui 28,6% de dificuldade entre os alunos que participaram da Avaliação de Conhecimentos.

A habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão representa 20% entre os participantes. A terceira habilidade com maior dificuldade é a de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por estruturas gramaticais com 16,8%. Na sequência temos a habilidade de identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações com 16,2%. E por último, a habilidade de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados com 13,5%.

É notória a dificuldade de identificar elementos textuais e estabelecer relações gramaticais nas questões contextualizadas. Torna-se necessária a familiarização de textos diversos para que os alunos diversifiquem as formas de resolução no processo avaliativo.

Matemática

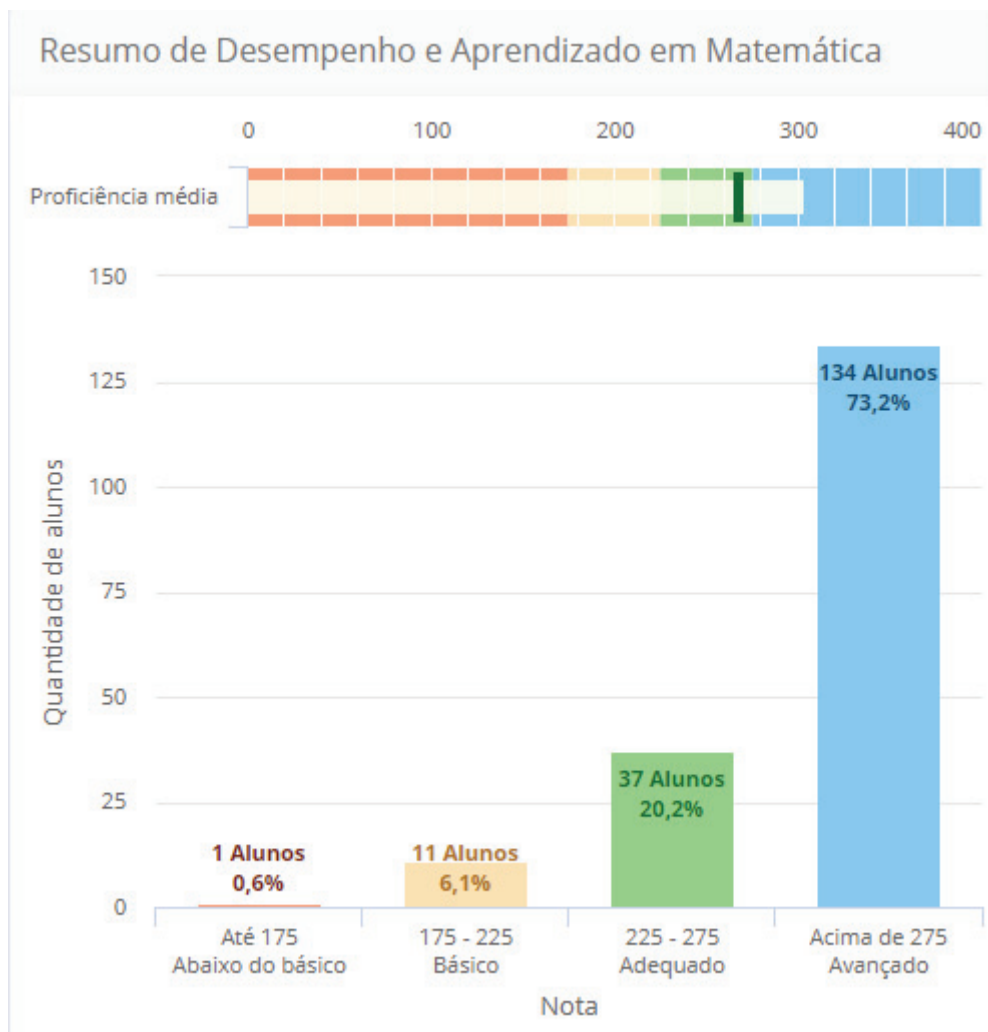


Figura 17 - Resumo de Desempenho e Aprendizado em Matemática - 5º ano

No 5º ano, a Avaliação de Conhecimentos do componente curricular de Matemática trouxe o quadro-resumo do desempenho e aprendizagem. O colégio atingiu a proficiência média do nível Adequado, faixa de variação da pontuação 225 a 275, tangenciando o nível Avançado.

O nível Avançado possui 134 alunos em 73,2% do total de participantes. Já no nível Adequado com 20,2%, temos 37 alunos. O nível Básico com 11 alunos, representa 6,1% e por fim, o nível Abaixo do básico com apenas 1 aluno e 0,6% de todo o montante.

Comparativamente ao outro componente curricular, Língua Portuguesa, os resultados em Matemática foram mais significativos em relação ao desempenho e aprendizagem. No meu entendimento, seria mais proveitoso um planejamento interdisciplinar para que a aprendizagem seja ainda mais significativa.

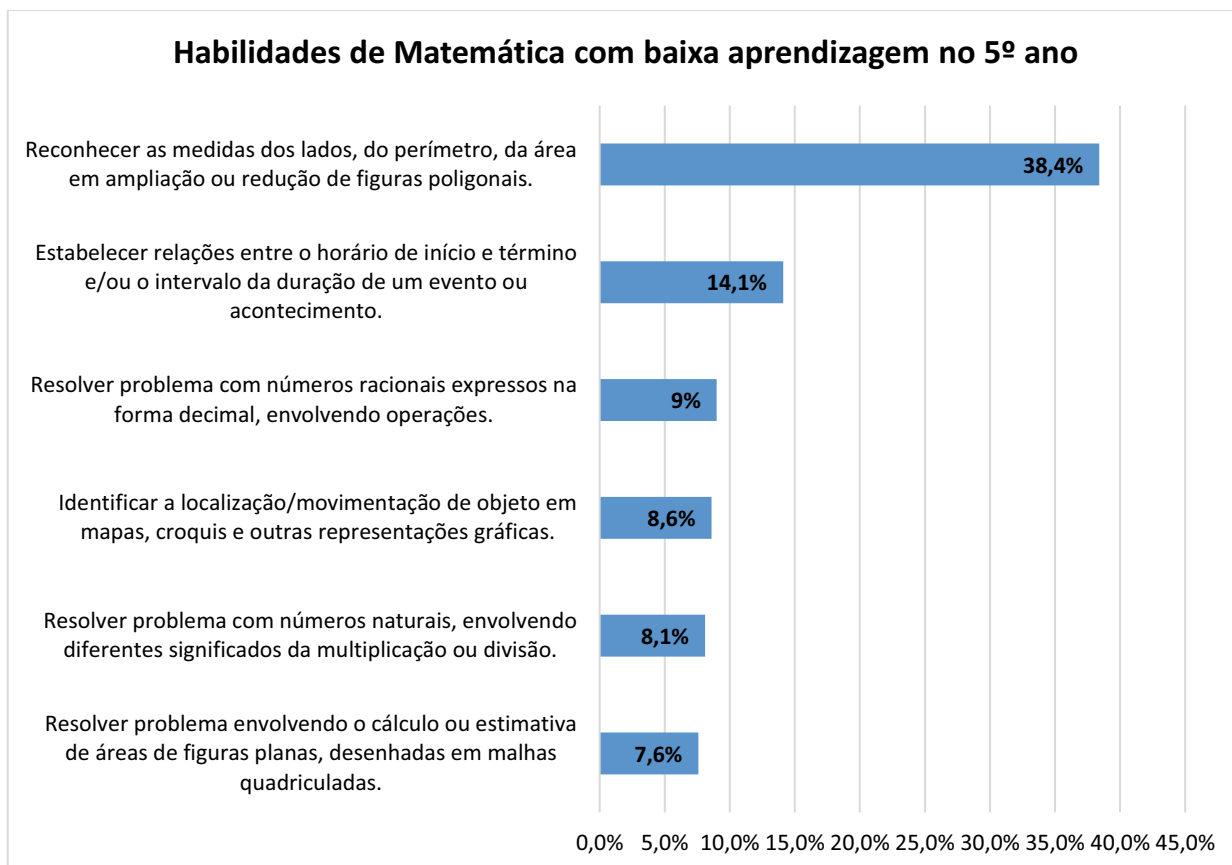


Figura 18 - Habilidades de Matemática com baixa aprendizagem no 5º ano

Na figura 18 são apresentadas as habilidades de Matemática com baixa aprendizagem no 5º ano identificadas na Avaliação de Conhecimentos.

A habilidade que apresenta mais incidência de baixa aprendizagem é reconhecer as medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação ou redução de figuras poligonais possui 38,4%. Em segundo lugar é a habilidade de estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou intervalo da duração de um evento ou acontecimento com 14,1%.

Na sequência temos a habilidade de resolver problema com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo operações com 9% dos participantes. Logo após vem a habilidade de identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas em 8,6% dos alunos.

A habilidade de resolver problema com números nacionais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão, apresentou 8,1% de baixa aprendizagem. E por último, com 7,6% temos a habilidade de resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

As habilidades com baixa aprendizagem em Matemática no 5º ano que envolvem resolução de problemas necessitam de leitura e compreensão das informações ali contidas, o que denota uma grande necessidade da Língua Portuguesa para facilitar o processo de aprendizagem.

As habilidades das questões que continham os verbos reconhecer, estabelecer e identificar demonstraram maior complexidade na verificação da aprendizagem na Matemática.

3.4.6 Resultados no 9º ano do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é caracterizado por ser a etapa mais longa da Educação Básica (9 anos). Durante esta fase, os alunos passam por muitas mudanças relacionadas ao seu desenvolvimento físico, emocional, social, à sua capacidade cognitiva e à sua rotina dentro e fora da escola. O Ensino Fundamental atende desde crianças com 6 anos de idade a adolescentes com 14 anos de idade.

Para abranger as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante essa fase tão complexa, divide-se a etapa do Ensino Fundamental entre os Anos iniciais (1º ao 5º Ano) e os Anos finais (6º ao 9º Ano). A abordagem pedagógica nessas duas etapas apresenta várias características comuns. Nos Anos finais do Ensino Fundamental, no entanto, ela se direciona cada vez mais para a intenção de despertar a autonomia e o protagonismo dos estudantes, preparando-os para o ingresso no Ensino Médio.

A Avaliação de Conhecimentos no 9º ano envolveu as quatro áreas:

- Linguagens – Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química;
- Ciências Humanas – História e Geografia.

Para manter a parametrização da análise dos dados o sistema de avaliativo utilizou os resultados apenas de Língua Portuguesa e Matemática conforme estabelecido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para a escala de proficiência.

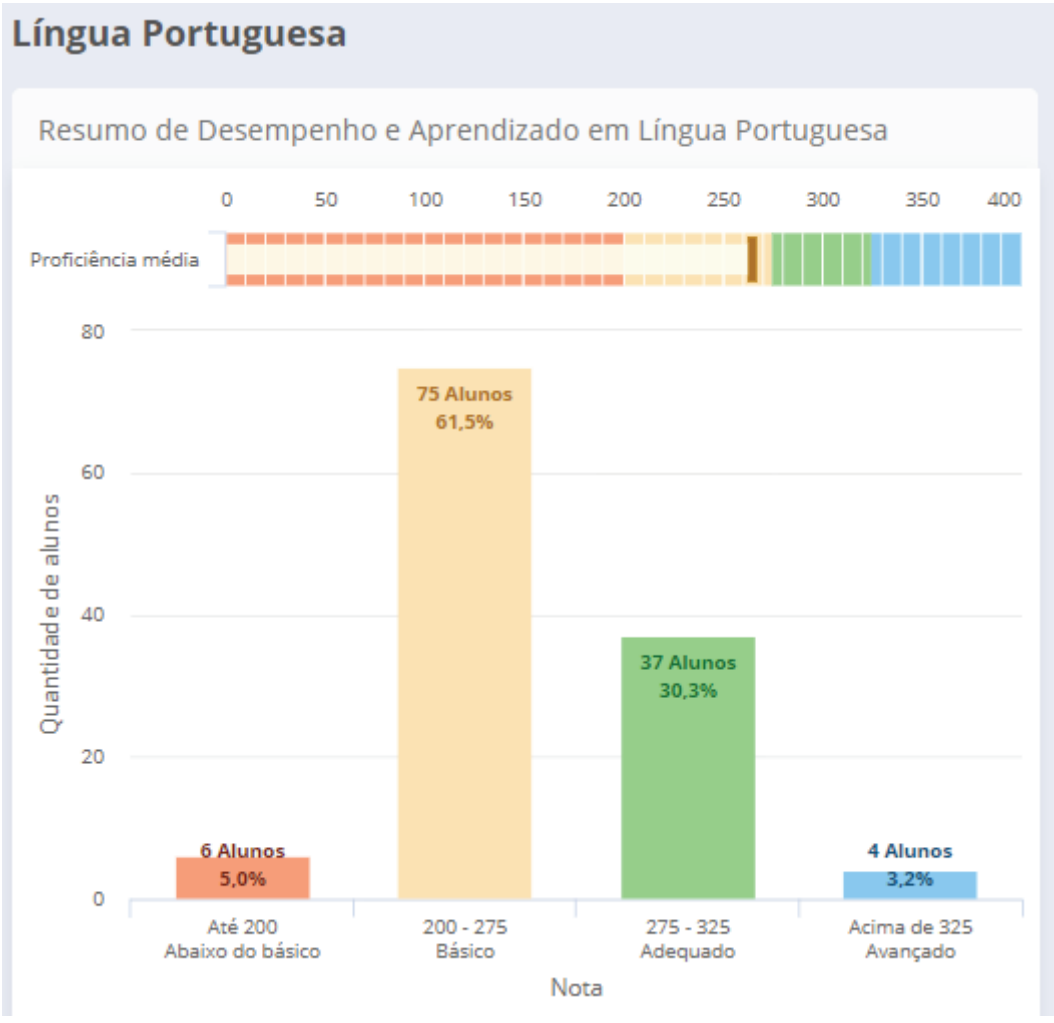


Figura 19 - Resumo de Desempenho e Aprendizado em Língua Portuguesa no 9º ano

A proficiência média em Língua Portuguesa encontra-se no nível Básico, entre 200 e 275 pontos, com uma pequena aproximação do nível Adequado. Foram 122 alunos na faixa dos 14 anos de idade, de ambos os gêneros, participantes da Avaliação de Conhecimentos no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

O nível Avançado, acima de 325 pontos, possui 4 alunos e com 3,2% do total. O nível Adequado com 30,3%, teve 37 alunos. O que se nota é uma grande queda de desempenho nessa avaliação. A soma dos alunos com o nível Adequado e Avançado chegou a 33,5% do total de participantes.

O nível Básico obteve 75 alunos correspondendo a 61,5% do total. No nível Abaixo do básico, até 200 pontos, chegou a 5% e a 6 alunos enquadrados nessa faixa de pontuação.

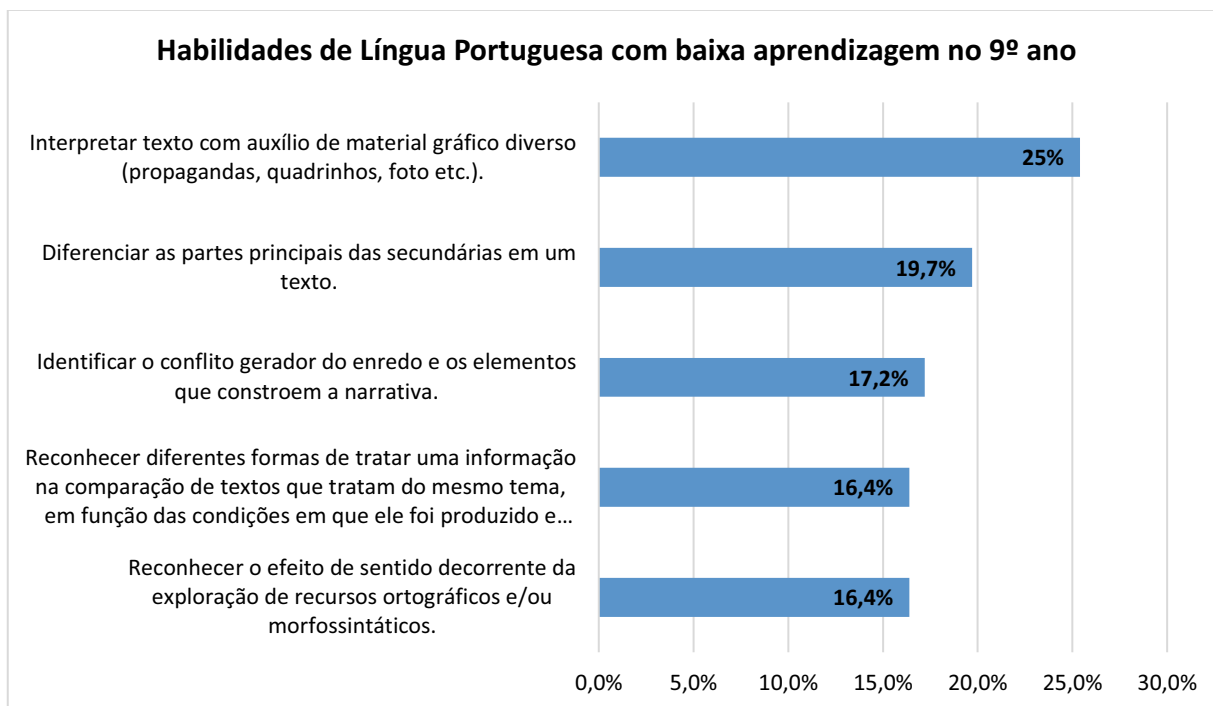


Figura 20 - Habilidades de Língua Portuguesa com baixa aprendizagem no 9º ano

Foram identificadas as cinco habilidades que tiveram o menor aproveitamento em Língua Portuguesa no 9º ano na Avaliação de Conhecimentos.

A habilidade com maior percentual sobre a baixa aprendizagem é sobre interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso, tendo sido mapeada em 25% dos participantes. A segunda habilidade, com 19,7% trata-se sobre diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

A terceira habilidade observada é identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa representa 17,2% dos participantes. A quarta habilidade mapeada é reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e a quinta habilidade é reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfossintáticos, ambos com 16,4% dos alunos.

Há um aspecto a ser ressaltado é o enquadramento das habilidades com baixa aprendizagem nas competências que envolvem interpretação de textos. Além disso, é importante compreender que durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil aferir um grau de aprendizagem ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos

(a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. Aliado aos resultados de baixa aprendizagem na leitura (interpretação de textos) surge a dúvida de como está a produção de textos. Será que os alunos conseguem conectar as ideias na escrita? Há sentido nos textos produzidos? Como são trabalhadas as outras habilidades de Língua Portuguesa com os alunos?

Matemática

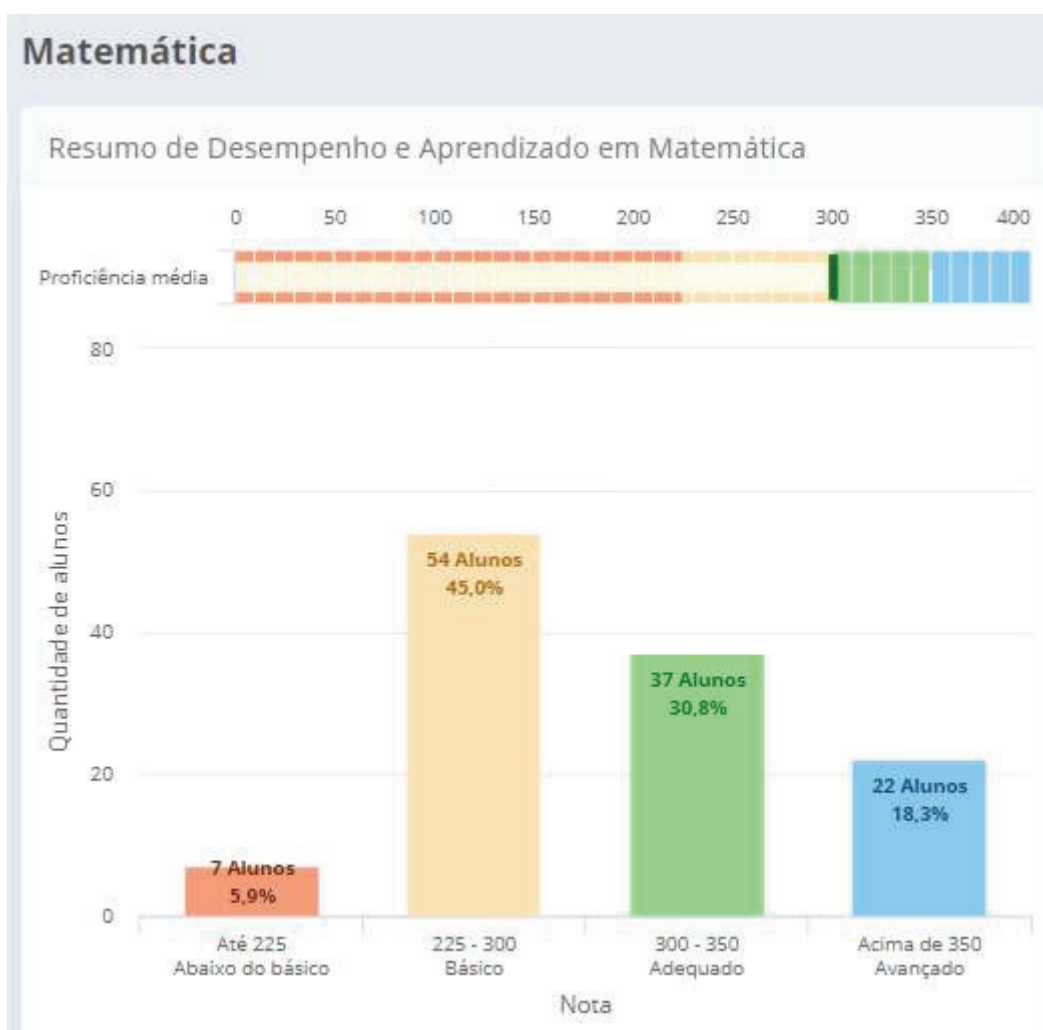


Figura 21 - Resumo de Desempenho e Aprendizado em Matemática no 9º ano

A proficiência média de Matemática no 9º ano alcançou de forma tangencial o nível Adequado. Não há um destaque de quantitativo percentual ou valores absolutos nesse nível, mas como se trata de uma média aritmética, chegou-se ao nível referido.

O nível Avançado, acima de 350 pontos, possui 22 alunos e representa 18,3% dos participantes. Logo abaixo, temos o nível Adequado na faixa de 300 a 350 pontos, com 37 alunos e 30,8%.

No nível Básico, entre 225 e 300 pontos, temos 54 alunos e 45% do total de participantes. E por último, o nível Abaixo do básico com 7 alunos e 5,9% dos participantes abaixo de 225 pontos.

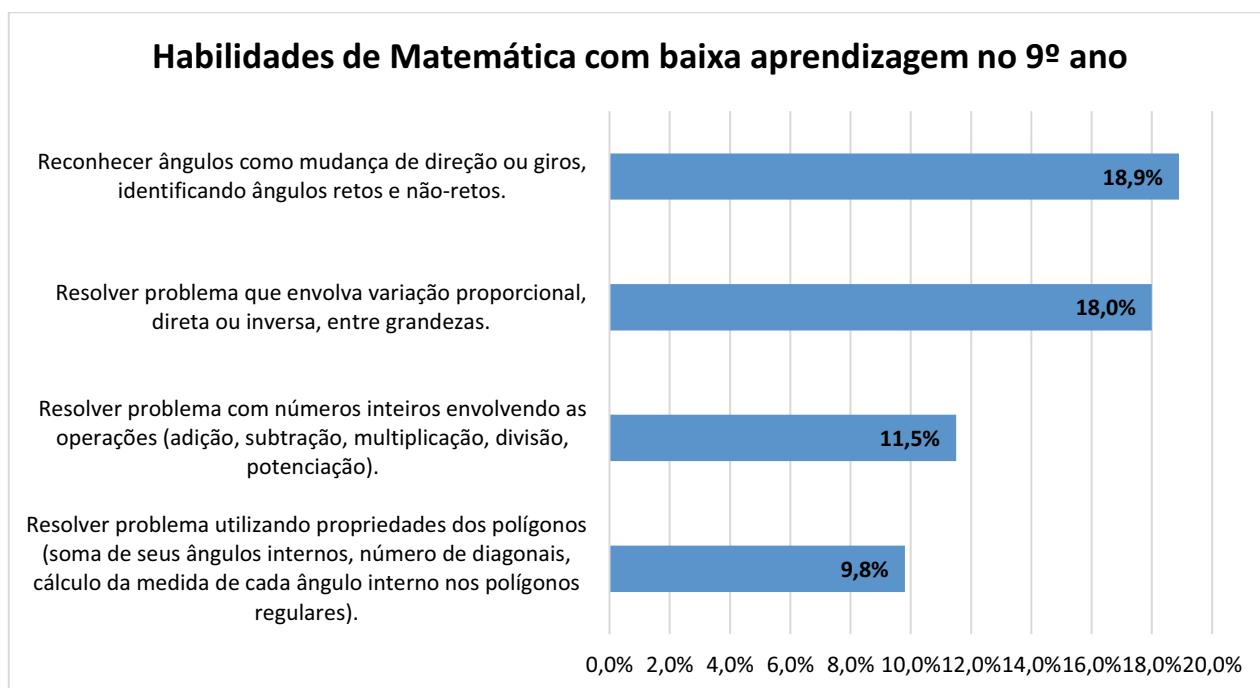


Figura 22 - Habilidades de Matemática com baixa aprendizagem no 9º ano

Na figura 22 foram sistematizadas as habilidades de Matemática com baixa aprendizagem no 9º ano.

A habilidade com maior percentual de baixa aprendizagem é reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos ou não-retos com 18,9% do total de participantes no 9º ano. A habilidade de resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas representa 18% dos estudantes.

A terceira habilidade com maior percentual de baixa aprendizagem é resolver problema com números inteiros envolvendo as operações matemática com 11,5%. E por último, temos a habilidade de resolver problema utilizando propriedades dos polígonos representa 9,8% dos participantes na Avaliação de Conhecimentos.

A partir da representação gráfica na figura 22, podemos perceber que o ensino de geometria necessita de mais substancialidade por meio de atividades práticas e que tornem mais significativas aos alunos.

As outras três habilidades listadas mostram que a resolução de problemas também é um grande entrave no processo de ensino e aprendizagem e necessita que a escola repense a metodologia de ensino de Matemática.

Para os alunos que apresentam maiores dificuldades em abstrair as situações problemas que a disciplina exige, recomenda-se uma metodologia diferenciada, onde, o professor, se possível irá determinar um atendimento individualizado na própria sala, sem colocar o aluno em situação constrangedora.

Uma das alternativas de ajudar o aluno na abstração é utilizar jogos matemáticos em sala de aula, isso estimula o raciocínio-lógico que tanto estamos enfatizando que seja despertado em nossos alunos, não diríamos que isso irá resolver o problema que por muito tempo se encontra tão presente em nosso meio, mas é uma opção de um leque que já existe e gostaríamos de reforçar sua importância no meio educacional.

Segundo Estêvão (2013), para que as escolas possam oferecer um serviço mais adaptado às exigências de seus “clientes”, há que se definir um conjunto de indicadores de qualidade. Para o autor, a gestão da qualidade apresenta uma série de vantagens para a escola, enfatizando as relações de trabalho, centralizando a missão da organização, dando consistência às intenções dos gestores e definindo a organização como comunidade, dado que a gestão de qualidade deve passar todos os setores de uma organização.

Zabalza (1998) afirma que a qualidade das escolas surge a partir desta combinação de características e agrupa-as em quatro grandes grupos: liderança, currículo, comunidade e manutenção diretiva. A liderança voltada estritamente para a melhoria da instituição; o currículo voltado para o aluno e inserido na atual demanda da sociedade; a comunidade como apoio ativo à gestão escolar; e a manutenção diretiva sendo voltada para a melhoria dos resultados e para a inovação.

Enfim, o que se busca no processo pedagógico é a efetividade do ensino e a aprendizagem significativa ao aluno e que produza frutos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a construção de um cidadão pleno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a refletir acerca de uma aprendizagem significativa a estudantes, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências integrais à promoção da educação de qualidade nas escolas confessionais católicas em Brasília. O contexto contemporâneo, com suas inquietudes e implicações, foi constantemente considerado e interpela por reflexões críticas e coerentes. A escola é plural e complexa, estando sempre em constante modificação, pois a sociedade também apresenta grande fluidez. A partir desses pressupostos, acredita-se que é fundamental constantemente retroavaliar os processos desenvolvidos no ambiente educativo na busca por uma educação de qualidade.

A pesquisa buscou contribuir com o entendimento sobre a avaliação do processo de reestruturação curricular da escola e da rede de ensino envolvidas, subsidiando-as com aportes teóricos para além dos propriamente estabelecidos nas opções realizadas por elas, por meio dos resultados obtidos na avaliação para as competências. Ainda, essa pesquisa de mestrado também se dispôs a procurar fazer uma imersão na realidade envolvida, de modo a não ser simplesmente um apanhado retórico e teórico, mas percorrer todo o itinerário de ensino e, mais precisamente, de avaliação da escola, num diálogo consistente sobre as metodologias de ensino por habilidades e competências. É importante trazer os processos desenvolvidos pela escola para a discussão de modo a subsidiar a pesquisa científica com os elementos da realidade escolar e dar um retorno isonômico e fundamentado às unidades educacionais de suas práticas pedagógicas.

Ao relatar sobre como foram aferidas as competências propostas pelas Matrizes Curriculares para as Competências da Rede La Salle nas avaliações desenvolvidas por estudantes da educação básica é necessário fazer algumas ponderações de superação de expectativas e outras de retomadas necessárias, pois nem todos os resultados esperados se concretizaram.

As metodologias de ensino por habilidades e competências situam-se em um ambiente complexo e de constantes relações. É tênue a margem entre uma proposta tecnicista e uma significativa e integral, na medida em que os aspectos inerentes às propostas carecem de acompanhamento e significação constante, a fim de não resultarem em uma proposta estática, sem protagonismo discente, e automatizada no ensino tradicional.

As hipóteses apontadas foram sendo exploradas ao longo do desenvolvimento do trabalho. A proposta educativa apresentada pretende o desenvolvimento da educação integral e de qualidade em suas diversas dimensões: física, cognitiva, emocional, relacional, ética, social; para uma aprendizagem significativa aos estudantes. Portanto, manifesta-se importante que as metodologias empregadas pelos professores e professoras transitem do mero estudo de conceitos e conteúdos para a contextualização, a problematização e a busca por soluções concretas para situações da realidade. No exercício do ofício de mestre, delineado a partir do perfil docente pretendido e no ofício discente exercido por meio do protagonismo discente e essas concepções pretendem romper com os elementos tradicionais da educação que se manifestaram pouco eficientes e com sentido para a formação humana.

Os dois grandes referenciais citados, a Matriz Curricular para as Competências e a Base Nacional Comum Curricular, manifestam-se atentos às crianças, adolescentes e jovens pós-modernos e suas particularidades, como a conectividade e as relações constantemente estabelecidas. Assim, a interdisciplinaridade manifestou-se como um dos alicerces para o desenvolvimento de competências integrais em estudantes.

Diferentes movimentos foram realizados pelo colégio com o objetivo de propiciar contexto favorável para a reestruturação curricular em detrimento de uma educação com qualidade e significativa a estudantes. Dentre eles é possível retomar atenção especial à melhora da cultura e cotidiano escolar, como também o acompanhamento no planejamento e formação docente e dos processos por parte dos setores pedagógicos e a redefinição de projetos pedagógicos desenvolvidos com vistas ao protagonismo discente.

A pesquisa indicou ser possível a hipótese de que o desenvolvimento das habilidades e competências necessita de acompanhamento constante, com momentos de maiores conquistas e relações e outros de grande reflexão para a consolidação da aprendizagem. Nesse processo de avanços e resgates, a partir das análises realizadas nas avaliações trimestrais, confirmou-se que, durante a caminhada escolar, algumas competências acabam mais trabalhadas do que outras de acordo com as opções da instituição e do professor, porém isso não indica que sejam mais desenvolvidas. O êxito no desenvolvimento de determinada competência tende a sofrer influência de diversos fatores, não vinculadas a sua incidência em questões de avaliações formais.

Percebe-se, nesse sentido, um descompasso entre o processo pedagógico desenvolvido e proposto pelos referenciais teóricos e, conseqüentemente, pela própria proposta da instituição, e os instrumentos avaliativos analisados. Apesar de não serem os únicos utilizados na escola e, em diversos âmbitos, atenderem consideravelmente às expectativas, ainda estão presentes muitos elementos que não traduzem uma avaliação da aprendizagem significativa. Uma questão crucial fica em aberto, pois não foi atenção específica desta pesquisa, mas pode ser relacionada a ela: as lacunas e problemas encontrados nas avaliações realizadas, como a abordagem fortemente alicerçada em competências acadêmicas com forte aporte teórico e conceitual, que podem estar ocorrendo também nas outras áreas do saber, visto que são aspectos próprios da proposta metodológica e impactam diretamente no desenvolvimento integral de estudantes.

Nessa perspectiva, outros questionamentos podem receber mais esclarecimentos e elementos ao longo do desenvolvimento das metodologias no colégio ou em pesquisas acadêmicas futuras, tais como: Quem e que ser humano, indivíduo, cidadão ou cidadã a proposta Lassalista quer formar? O ensino por competências atende somente o mercado profissional? A instituição pretende a excelência humana ou a excelência acadêmica? É possível alcançar ambas? Uma necessidade está vinculada ou restringe a outra?

De todo modo é possível inferir que o investimento em qualificação da cultura e cotidiano escolar na escola alavancou elementos importantes do Rede La Salle, como educação integral e protagonismo. Os processos de problematização e contextualização alicerçam a abordagem de habilidades, e, dessa forma, elevam a proposta educativa voltada às competências ao patamar do desenvolvimento da integralidade humana e a vivência da cidadania proposta pelos princípios da proposta original de São João Batista de La Salle.

A educação Lassalista transcende a teoria das competências, visto que busca o desenvolvimento integral de estudantes. Para além de uma proposta disposta a atender somente ao mercado profissional, o currículo em questão agrega elementos de diferentes tendências educacionais, assumindo as concepções teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas, valorizando as construções educacionais, balizado pelos princípios e valores da pedagogia e espiritualidade Lassalista no intuito de formar cidadãos e cidadãs comprometidos e comprometidas com uma sociedade mais justa e fraterna a todos e todas.

BIBLIOGRAFIA

Adams, D. (1993). Defining Educational Quality. *Educational Planning*, 9(3), 3-18.

Aktouf, O. (1994). *Le Management entre tradition et renouvellement.*

Allard, R. (1987). Gestión educativa para la calidad de la educación: Desafíos, problemas y áreas de acción. *Revista de Tecnología Educativa* Vol. 10, no. 2-3 (1987), p. 107-128.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum.* Madrid: Miño y Dávila Editores.

Astin, A. W. (1985). Involvement the cornerstone of excellence. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 17(4), 35-39.

Azanha, J. M. P. (2004). Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 335-344.

Azevedo, Joaquim. (2003). *Cartas aos diretores de escolas.* Porto. ASA.

Baldrige, J. V. (1983). Organizational characteristics of colleges and universities. *The dynamics of organizational change in education*, 1983, 2.

Barbosa, L. N. D. H. (1996). Cultura administrativa: uma nova perspectiva das relações entre antropologia e administração. *Revista de Administração de Empresas*, 36(4), 06-19.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus organização pedagógica e administração (1836 – 1960).* Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (2012). *A direcção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro.* M. Aguilar.

Brasil. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da educação superior: 2011– resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013.

Brasil, S. (2017). Base Nacional Curricular Comum-BNCC.

Brasil. Ministério da Educação. E-mec. 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>

Caldas, M. P., & Fachin, R. (2005). Paradigma funcionalista: desenvolvimento de teorias e institucionalismo nos anos 1980 e 1990. *Revista de Administração de Empresas*, 45(2), 46-51.

Campos, M. M. (2000). A Qualidade da educação em debate. *Estudos em Avaliação Educacional*, (22), 5-36.

Canário, Beatriz. (1990). Será a Escola uma Organização Burocrática? *Revista Aprender*, N° 10, pp. 49-53. Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre.

Casassus, J. (2007). A escola e a desigualdade. 2ª edição. Líber Livro Editora. UNESCO. Brasília.

Castro, H. G., & Alves, J. M. (2013). Avaliação de escolas: ritual de legitimação e gerenciamento de impressões. *Educação: Temas e Problemas*.

Charlot, B. (2005). Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. *Revista Espaço Pedagógico*, 12(2), 39-48.

Chiavenato, Idalberto (2004). *Comportamento Organizacional a dinâmica do sucesso das organizações* Pioneira, Thomason dreaming, São Paulo.

Cianconi, R. D. B. (1987). Banco de Dados de Acesso Público, ci. inf.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

Coutinho, C. Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. *Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios*, v. 2, 2015,

Depresbiteris, L. A., & Tavares, M. R. (2009). Um pouco da história da avaliação. _____. *Diversificar é preciso... Instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Ed. Senac, 27-39.

- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245.
- Dosi, G., Coriat, B., & Pavitt, K. (2000). *Competences. Capabilities and Corporate Performances* Pisa: Dynacom Project Final Report.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de pesquisa*, 34(123), 539-555.
- Estêvão, Carlos V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, Carlos V. (2001), *Justiça e educação*. S. Paulo: Cortez.
- Estêvão, Carlos V. (2002), *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional*. Porto: Asa.
- Estêvão, Carlos V. (2006). Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 85-101.
- Estêvão, Carlos V. (2013). A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan/abr. 2013b.
- Estêvão, Carlos V. (2018). Direitos humanos e educação em tempos de desassossego. *SISYPHUS Journal of Education*, 6(01), 10-21.
- Estêvão, C. V. (2019). Ideologias de conveniência em Educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 223-228.
- Estrada, Adrian; Viriato, Edaguimar V. (2012). A Escola Enquanto Organização Burocrática. *Revista HISEDOR on line, Número Especial, (maio), pp. 18-33*. Campinas.
- Etzioni, A. (1981). *Organizações complexas; estudo das organizações em face dos problemas sociais*. Atlas.
- Ferreira, Naura Syria Carapeto (2006). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.

- Ferreira, J.M. Carvalho et. al. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas.
- Garcia, L. A. M. (2013). *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso*. Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília.
- Gentili, P. (1995). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, 2, 111-177.
- Hoffman, J. (2005). *O Jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed.
- Lima, L. C. (1994). *Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação*.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88..
- Lima, Licínio C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lück, H. (2012). *Liderança em gestão escolar*. Editora Vozes Limitada.
- Luckesi, C. C. (1983). *Equívocos teóricos na prática educacional*. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.
- Mafra, L. D. A. (2003). *A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção*. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 109-136.
- Morgan, G., Bergamini, C. W., & Coda, R. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Morgan, G. (2005). Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 45(1), 58-71.

- Morgan, G. (2007). *Imagens da organização: edição executiva*. In *Imagens da Organização: edição executiva*.
- Mortimore, P. (1991). *Issues in School Effectiveness*, in D. Reynolds et al.(eds) *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- Motta, Fernando C. Prestes. (1970). *O estruturalismo na teoria das organizações*. *Revista de Administração de Empresas*, 10(4), 23-41.
- Muñoz, A., & Martiniano Román, P. (1992). *Modelos de organización escolar*. Cincel.
- NELSON, R.R. e Winter, S.G. *Uma teoria evolucionária da mudança econômica*. Campinas: Editora Unicamp, 2005
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD (1989). *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*. Paris.
- OECD (2004). *Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000*. Paris.
- Ouchi, W. (1987). *Teoria Z*. São Paulo: Nobel.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. In *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas* (pp. 183-183).
- Pires, Eurico Lemos. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras. Celta Editora.
- Rawls, J. (1981). *Uma teoria da justiça*; tradução de Vamireh Chacon. Brasília: Universidade de Brasília.
- Risopatrón, V. E (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago do Chile: Unesco; Orealc.
- Rowe, C. (1995). *Clarifying The Use of Competence and Competence Models in Recruitment, Assessment and Staff Development*. *Industrial and Commercial Training*, 2(11), 12-17.
- Sacristán, J. G., & Neves, B. A. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Artes Médicas.
- Sacristán, J. G. (2008). *Educar por competências; qué hay de nuevo?*. Ediciones Morata.

- Santos, J. V., & Gonçalves, G. (2010). A cultura organizacional: O impacto visível de uma dimensão invisível. *Psico*, 41(3), 11.
- Schein, E. H. (1985). Defining organizational culture. *Classics of organization theory*, 3(1), 490-502.
- Silva, M. (2003). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. Edições Loyola.
- Silva, V. G. D. (2008). *Por um sentido público da qualidade na educação* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Silva, Eugénio A. (2011). Um olhar organizacional à Luz das Perspetivas de Análise Burocrática e Política. Em Lima, Licínio (org.). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 59-108. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Soares, J. F., & Marotta, L. (2009). *Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 73-91.
- Sousa, C. P. (2000). Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, (22), 101-118.
- UNESCO, O. (2008). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*.
- Viñao Frago, A. (1998). *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DPA.
- Wainer, J. (2007). Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a Ciência da Computação. *Atualização em informática*, 1, 221-262.
- Weber, M. (1999). *Economia e sociedade*. v. 1. Brasília: UnB.
- Weber, Max. (2004). *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. (Tradução de Regis Barbosa e Karen E. Barbosa). São Paulo Editora Universidade Brasília.
- Zabala, A., & ARNAU, L. (2010). *Como ensinar e aprender competências*. Porto Alegre: Artmed, 197.

Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. *Qualidade em educação infantil*, 49-6.

Anexos



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitamos (o) pesquisador (a) **CRISTIANO PRATES RODRIGUES**, aluno de Mestrado em Administração e Organização Escolar, na **UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA DE BRAGA**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “**Qualidade da educação e gestão educacional: o estudo sobre a avaliação para as competências na escola confessional católica em Brasília**”, que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof. (a) **CARLOS VILAR ESTÊVÃO**, nas Unidades Educativas da Rede La Salle, no Distrito Federal.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades educativas.

Porto Alegre/RS, em 12/02/2020.


Fr. Jorge Alexandre Bielsczyk
Diretor de Missão