

Eixo de discussão 1

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES ESCOLARES: IMPLICAÇÕES PARA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

ABDIAN, Graziela Zambão. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). graziela.maia@gmail.com. Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE)

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). netzeu@femanet.com.br. Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE)

Financiamento: CAPES/INEP. Observatório de Educação

Resumo

Este trabalho objetiva realizar levantamento sobre Política de avaliação em larga escala e as repercussões dos indicadores de desempenho na gestão escolar e na qualidade do ensino. A pesquisa articula contextos macro e micro, possibilitando uma variedade de procedimentos metodológicos em torno do mesmo objeto - a escola - envolvendo análise de dados estatísticos e do contexto da prática de escolas que tiveram maiores e menores saltos no IDEB para, posteriormente, serem caracterizadas suas culturas organizacionais. Entendemos que o trabalho indica novas possibilidades de análise dos indicadores de desempenho que contribuirão com o debate da qualidade de ensino e da gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em Larga Escala; Gestão de Sistemas Educacionais; Qualidade de Ensino.

INTRODUÇÃO

O foco da pesquisa ao qual está vinculado este texto recai sobre a materialização das políticas públicas educacionais pelas escolas, seus modos de coordenação das ações e de construção de identidades próprias, especificamente, o modo como as organizações escolares de educação básica municipais se organizam em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos. O objetivo geral da pesquisa é realizar levantamento e sistematização da Política de avaliação em larga escala (após LDBEN 9394/96) nos diferentes âmbitos do governo (federal, estadual de SP e de dois municípios do interior paulista), da mídia e da produção acadêmica e analisar as repercussões dos indicadores de desempenho na gestão escolar e na qualidade de ensino de escolas públicas de ensino fundamental.

Os dois aspectos envolvidos com o desenvolvimento da investigação, a avaliação e a gestão, têm recebido atenção especial dos diferentes segmentos preocupados com a qualidade da educação básica brasileira e, apesar de referenciais diferentes, a escola aparece, nos discursos teóricos e políticos, como um local de produção de política, de construção de ações e de materialização de objetivos que garantam suas especificidades (LIMA, 1998; SILVA JR; FERRETTI, 2004; DEROUET, 1996).

Vários autores analisam o contexto que marcou a emergência da avaliação em larga escala e destacam como característica do processo de mudança na economia e a construção de uma nova regulação das políticas educativas, que retira o Estado do seu papel executor e transfere para a sociedade a responsabilidade pela execução dos projetos. Segundo Bonamino e Franco (2003), o foco da avaliação se deslocou do aluno para as redes de ensino como consequência da crise e das reformas que atingiram a educação, o que impulsionou também uma redistribuição de responsabilidades entre o centro e a periferia, ou seja, entre os governos e as escolas. Soma-se a este contexto, a descentralização da educação que acabou por impulsionar a municipalização da educação básica e, na maioria dos municípios, a constituição de sistemas municipais próprios.

O movimento educacional do final da década de 1990 é marcado, sobretudo, pela complexidade de aspectos que o constituem e pela contradição, neste sentido, Cury (2006) indica que o caráter nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) se contrapõe à autonomia dos estados e dos municípios e não considera a diversidade regional

existente em um país marcado pela diversidade histórica. O autor indica que os pontos que tipificam a Lei é a flexibilidade e a avaliação, sendo que este último pode vir a desencadear o que ele denomina de Sistema Nacional de Avaliação. Werle; Thum; Andrade (2008, p. 81), no âmbito da contradição explicitada anteriormente, destacam que apesar de existirem movimentos de recentralização na educação, há espaços legais que possibilitam a participação e o fortalecimento de autonomia política dos governos locais o que, para elas, exige “olhar inquisidor, que busca a forma de instaurar, desenvolver, retomar, reinventar procedimentos democráticos.”

Podemos identificar, com base na pesquisa realizada por estas autoras, que vários municípios do Rio Grande do Sul instituíram sistemas com diretrizes educacionais próprias, o que se reproduziu em outros estados brasileiros de formas diferentes. Este aspecto e a consideração realizada no projeto maior ao qual se vincula este¹ proporcionaram-nos a realização de pesquisa de pós-doutorado que analisou, em uma abordagem comparada, município do Rio Grande do Sul e município de São Paulo sobre a formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar. Mesmo não sendo objeto deste subprojeto, vale ressaltar algumas considerações sobre aquele estudo porque foram elas que, de certa forma, possibilitaram-nos integrar este novo projeto.

Os dois municípios, localizados em regiões diferentes (sul e sudeste), contam com histórias políticas específicas e com processos de municipalização e de instituição dos sistemas educacionais próprios bastante diferenciados. Naquele momento de desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado, a intenção principal foi analisar o cargo do gestor, sua forma de provimento, formação e função e as relações possíveis com as diretrizes educacionais e as concepções de qualidade de ensino dos dois municípios. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, chamou-nos a atenção o fato de os dados do INEP demonstrarem que as escolas públicas de educação básica do município do estado de São Paulo apresentam desempenho superior às escolas do estado do Rio Grande do Sul, o que nos levou a realizar alguns questionamentos nas conclusões do trabalho que passam a ser as questões norteadoras da presente pesquisa: como repercutem os indicadores de desempenho na gestão escolar e na qualidade de ensino? Quais são as representações

¹ Estamos nos referindo à construção teórica da Administração/gestão escolar que nos indica a necessidade e importância de realizarmos estudos centrados na escola enquanto organização educativa, seu modo de ação e de construção. (PARO, 1986; SILVA JR, 2002; SILVA JR; FERRETI, 2004; LIMA, 1998).

sociais dos diferentes integrantes da escola sobre qualidade de ensino e gestão democrática? Como vem sendo construídos, pela mídia e pelos documentos do governo (federal, estadual e municipais), os conceitos e concepções sobre as temáticas? E pelas pesquisas acadêmicas que são publicadas em periódicos qualificados? Como se caracterizam as culturas organizacionais das escolas que apresentaram salto significativo no IDEB e aquelas que não apresentaram? Quais as repercussões desta política na cultura dessas escolas?

O breve texto que aqui se apresenta tem como objetivo principal abordar analiticamente a categoria “Indicadores”, presente nas diferentes pesquisas pertencentes a Projeto em rede, referente ao Edital n. 38 Capes/Inep. O texto pretende, em linhas gerais, contribuir com o debate sobre qualidade de ensino e suas interfaces com a gestão escolar e os indicadores de desempenho.

Apresentamos, inicialmente, os subsídios teóricos que contribuíram com a delimitação do tema da pesquisa, em seguida, para abordar analiticamente a categoria “indicadores”, partimos do vocabulário usual, seguimos indicando o uso (ou algumas possibilidades de uso) da categoria pela política educacional e finalizamos com algumas reflexões teóricas que, de certa forma, direciona-nos para um referencial teórico-metodológico.

A ESCOLA: NOSSOS SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Na perspectiva de estudar as escolas, encontramos respaldo teórico para análise em diversos autores, entre eles, vale indicar Silva Jr e Ferretti (2004); Lima (1998); Derouet (1996).

Os primeiros propõem a construção da categoria “prática escolar” a partir de uma difícil incursão pelos autores Luckács (1991), que trabalha com a prática social considerando a ontologia do ser social, e Heller (1997), que desenvolve a noção de cotidianidade. O mais interessante da análise dos autores é que contemplam três faces da escola: a institucional, a organizacional e a cultural e, apesar de atribuírem um elevado grau à densidade histórica da escola, que acaba por imprimir as marcas do Estado liberal (agora neoliberal), defendem que a prática escolar traz em si a potência para a formação do ser

social em-si e para-si, ou seja, “quando tal prática resulta no âmbito em-si, trata-se de uma prática alienada e alienante. Quando, ao contrário, torna-se prática orientada pelo para-si, contribui para o desenvolvimento ulterior do ser humano”. Isto se dá, segundo os autores, porque

O ordenamento jurídico-burocrático e as políticas produzem as diretrizes para o modo de existência da escola na condição dos sistemas e redes escolares, das variadas naturezas escolares atualmente existentes. No entanto, as diretrizes não se reproduzem concretamente tal qual são enunciadas e propostas ou mesmo importas no plano superestrutural. A organização da esfera educacional e de cada instituição escolar é única, mesmo que ela mantenha relações de identidade com outras instituições da mesma natureza. (SILVA JR; FERRETTI, 2004, p. 58).

Em perspectiva semelhante, mas com outro recurso teórico, Lima (1998) propõe um estudo que valorize as formas como os atores se organizam, reproduzindo e produzindo regras. Para ele, a escola é local de reprodução, mas, sobretudo, de produção de políticas, orientações e regras e, assim,

[...] os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrém, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras. (LIMA, 1998, p.94, grifos do autor)

Lima (1998) enfatiza a necessidade de privilegiar os aspectos referentes às ações dos sujeitos, o que ele chama de “ação organizada” – o cotidiano escolar - em detrimento do “plano de ação para as organizações” - as diretrizes dos órgãos superiores. Conforme o autor, uma oposição à conformidade burocrática pode se concretizar por meio da “infidelidade normativa” e é justamente a prática dela que possibilita à escola ser uma instância “auto-organizada” onde os sujeitos agem e se articulam produzindo regras que atendam aos interesses particulares e também coletivos.

O que os autores indicam é que a escola apresenta uma face institucional que prioriza o cumprimento de uma determinada função social, legitimada historicamente. Esta face construiu conjuntamente uma forma de organização administrativa caracterizada por inúmeros aspectos, entre eles, a hierarquização, a centralização de poder e a reprodução de normas, ou como diz Lima (1998), o normativismo. Entretanto, a escola, constituída por

seres humanos políticos, apresenta a potencialidade de transformação, de construção de identidade e modos próprios de funcionamento. Pensar a avaliação (da aprendizagem, em larga escola e institucional) nesta perspectiva ganha um tom diferente.

Quando valorizamos a escola e seus sujeitos, consideramos suas relações e inter-relações com os diferentes âmbitos de governo e seu aspecto histórico, este último marcado, sobretudo, por sua natureza institucional (SILVA JR; FERRETTI, 2004). Soma aos autores destacados, a abordagem de Mainardes (2006) que, a partir da leitura que faz de diferentes obras de Ball e Bowe (1992; 1998), coloca em evidência a “natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Na perspectiva em destaque, os profissionais da educação e as comunidades escolares participam da construção de políticas públicas o que imprime a necessidade de analisar, por um lado, “a formação do discurso da política” e, por outro,

[...] a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Para responder às questões e também sermos coerentes com a perspectiva teórica em destaque, do ponto de vista metodológico, estamos em processo de construção de alguns elementos que integram os diferentes subprojetos. Trabalharemos, assim, com as representações sociais (JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2008; MOSCOVICI, 1978) dos diferentes sujeitos das escolas públicas do ensino fundamental; análise de documentos institucionais, análise de conteúdo da comunicação midiática e dos periódicos qualificados e com os elementos constituintes das culturas organizacionais das escolas.

Consideramos as representações sociais como sendo “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”, uma vez que se constituem como uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Apesar de serem consideradas como saberes do senso comum, elas são objeto de estudo tão legítimo

quanto os saberes científicos devido, sobretudo, a sua importância na vida social e na “elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.” (JODELET, 2001, p. 21-22). Consideramos que a forma pela qual os diferentes integrantes das escolas se apropriam das informações, discussões e conhecimentos referentes à política de avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino e representam estes conceitos/objetos repercute em suas condutas e na forma de organização do trabalho na escola, ou seja, no fazer política no cotidiano escolar. Daí a importância de conhecê-las ao possibilitar-nos a análise integrada de processos individuais e sociais e, sobretudo, organizacionais.

Ao evidenciar as problemáticas das representações sociais que são objeto de trabalhos teóricos e empíricos, Jodelet (2001) indica: condições de produção e de circulação; processos e estados (o conteúdo das representações sociais); estatuto epistemológico das representações sociais. Em nosso estudo, privilegiaremos os dois primeiros âmbitos – condições de produção e de circulação e o estado das representações sociais – para o objeto a ser representado: qualidade de ensino, em interface com a gestão escolar e a política de avaliação em larga escala.

Em relação ao contexto de produção e de circulação, nossa atenção estará voltada para o âmbito da análise da cultura das organizações; da comunicação, especificamente, a midiática produzida pela revista Nova Escola e propagandas televisivas (2005-2010), a institucional produzida nos diferentes âmbitos dos governos e acadêmica publicada nos periódicos qualificados da área. Nossa hipótese para elencar estes âmbitos de circulação de informação sobre os temas a serem representados é a de que uma delas ou mais de uma ancoram as representações sociais dos integrantes das escolas públicas a serem investigadas.

Em relação aos estados e processos de constituição das representações sociais, faremos o levantamento dos dados disponibilizados pelo INEP sobre as escolas públicas pertencentes a dois sistemas municipais do interior paulista: um que é reconhecidamente exemplo de alto IDEB, já foi objeto de pesquisa da coordenadora deste subprojeto (o que proporcionou as questões indicadas anteriormente), apresenta diretrizes objetivas e claras para os saltos nos índices estaduais e nacional e que já afirmou, no momento de realização daquela pesquisa que “o que faz a diferença na qualidade das escolas é a gestão, a presença

da liderança”. (SME, 2010); outro município vizinho que, ao contrário, não apresenta diretrizes fechadas para os saltos nos índices, fato este possível de ser identificado a partir do momento que firmamos trabalho coletivo de formação continuada com os gestores deste município (universidade representada por dois docentes e alguns discentes do curso de Pedagogia), com o referencial teórico da dialogicidade problematizadora (FREIRE, 1991). A partir dos dados levantados sobre estes dois municípios, identificaremos duas escolas em cada um que tiveram maiores e menores (ou queda) saltos de 2007 a 2009 no IDEB para, posteriormente, caracterizarmos e analisarmos as culturas organizacionais destas escolas e as representações sociais dos seus diferentes integrantes sobre qualidade de ensino, em interface com a gestão escolar e a avaliação em larga escala. Isto será possível com a realização, transcrição, sistematização e análise de entrevistas semi-estruturadas com os diferentes integrantes das quatro escolas; observação sistemática nas quatro escolas e análise de documentos das mesmas.

Portanto, do ponto de vista teórico, consideramos a escola como objeto de estudos, a especificidade de sua gestão (PARO, 1986; RUSSO, 2004) e sua atividade de produção de saberes e práticas e, do ponto de vista metodológico, procuraremos interpretá-la a partir de vários pólos interligados: individual –organizacional – social. A partir deste referencial, seguimos com as possíveis análises da categoria “indicadores”, uma das centrais em nossa pesquisa.

INDICADORES: do vocabulário usual às nossas perspectivas teóricas

Inicialmente, ao buscar pela definição de “Indicadores”, em diferentes *sites* de livre acesso, encontramos a categoria associada a qualificações, por exemplo, “Indicadores na química”; “Indicadores sociais”; “Indicadores econômicos”. Se digitarmos “Indicadores na/da Educação”, somos conduzidos aos *sites* do Ministério da Educação que já o qualifica, mas a partir de opções teóricas próprias. Neste sentido, buscamos uma definição “pura”, sem qualificação e assim encontramos como ponto de início para nossas considerações: “indicadores são variáveis perfeitamente identificáveis, utilizadas para caracterizar (quantitativa ou qualitativamente) os objetivos, metas ou resultados.” (ARRUDA et al, 2001). Se tomarmos a definição para pensarmos seu uso na educação escolar,

principalmente a partir da introdução da avaliação em larga escala e da proliferação do “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007), podemos transpô-la, sob dois aspectos, tal e qual nos foi apresentada.

Do ponto de vista quantitativo, não nos é necessário pormenorizar, que os indicadores de desempenho foram trabalhados conjuntamente e se constituíram, a partir de 2007, no Índice da Educação Básica (IDEB), sendo eles: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). Assim temos, há quatro anos e sob um determinado aspecto da política educacional, a categoria “indicadores” apreendida como sinônimo de índice, ao privilegiar o determinante “desempenho” (no caso, escolar).

Exclusivamente com argumentos teóricos, inúmeras críticas de pesquisadores foram e vêm sendo realizadas quanto a este uso dos indicadores. Martins (2001) indica que

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p.34).

Freitas (2001; 2007) também tece críticas consistentes, do ponto vista teórico, à avaliação em larga escala como indicador de desempenho escolar. Em um primeiro momento, afirma que pode se tratar da implantação do quase-mercado na educação e, posteriormente, destaca que

[...] o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (FREITAS, 2007, p. 967).

Entretanto, é preciso evidenciar que também há preocupação, por parte governamental, com variáveis qualitativas no que se refere à apreensão de “indicadores de qualidade da escola” e não apenas de “indicadores de desempenho de alunos e/ou de sistemas”. Em 2004, a Ação Educativa, com apoio do Unicef e do MEC, publicou os

Indicadores da Qualidade na Educação (Indique), instrumento de avaliação que visa o envolvimento de toda a comunidade escolar em processos de avaliação de sete dimensões presentes na organização escolar a partir de discussões e respostas às questões que funcionam como indicadores de qualidade da própria escola. É possível dizer, com base em levantamento de pesquisas realizadas em Educação, que não houve desenvolvimento de número significativo de estudos que analisam este instrumento, também considerado como “indicador” da qualidade da educação escolar, para isto, demandaria pesquisas com coleta de dados empíricos, que trabalhassem com a realidade em movimento, com a apreensão e a materialização do instrumento no cotidiano.

A própria Ação Educativa, contando com os mesmos parceiros, desenvolveu ampla pesquisa que buscou a potencialidade do Indique como instrumento gerador de melhoria da qualidade de ensino e, entre suas conclusões, constatou que: precisa de maior socialização e publicização; as escolas apresentam potencialidade para trabalhar com o instrumento, considerando suas especificidades; o instrumento não dispensa a responsabilização das diferentes instâncias governamentais pela busca dos meios que viabilizam a qualidade de ensino, entre eles, a infra-estrutura da escola e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

As considerações anteriores nos indicam a construção de Indicadores de qualidade que funcionam como instrumentos, para as escolas e para o governo, de apreensão de variáveis quantitativas e qualitativas (do ponto de vista de um diagnóstico) do funcionamento da educação escolar básica brasileira. Ambos apresentam subsídios teóricos sólidos e expressos em suas formulações. Por um lado, temos as variáveis quantitativas (índices) que, conforme inúmeros autores da área indicam, apresentam diretrizes da política internacional que preza por aspectos técnicos, racionais e quantificáveis. Por outro, temos material construído com a colaboração de várias organizações, inclusive empresariais que, a parte de sua potencialidade de contribuir com uma metodologia sistemática de envolvimento da comunidade nas discussões coletivas, acaba por instigar reflexões sobre as dimensões de forma unidirecional, ou seja, no limite, indicam o certo e o errado na gestão da escola para que ela alcance a tão pretendida qualidade.

E nós, o que entendemos especificamente por “Indicadores de qualidade”? O que nos indicaria se uma escola é de qualidade? Seria necessário precisarmos esta questão?

Os “Indicadores”, em nossas pesquisas, são como “[...] indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. (...) aquilo que os diferentes atores sociais se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade.” (BONDIOLI, 2004, p. 18-19).

A conceituação nos remete, diretamente, às discussões sobre qualidade que não poderia distanciar-se das discussões que, segundo Bondioli (2004) e Freitas (2007), marcam os descritores fundamentais de sua natureza: caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador. Estes descritores, que também podem funcionar, para nós pesquisadores, como “indicadores” de qualidade da escola estão interligados e dizem respeito, sinteticamente, a construção coletiva das diretrizes da escola, pela escola, que acabam por se consubstanciar em sua função social.

Na perspectiva apontada, não negamos a importância de existirem indicadores quantitativos e qualitativos emanados pelo governo federal e/ou sua proliferação pelas outras instâncias de governo (federal ou municipal), mas potencializamos a escola como ator principal de sua apropriação, ressignificação, negação e/ou objetivação. Melhor dizendo, consideramos a escola como ator responsável pela construção de seus próprios indicadores de qualidade de ensino.

Sendo assim, do ponto de vista metodológico, nossas pesquisas, quando abordam a categoria “indicadores”, tem como potencial materializar o trajeto proposto por Ball e Bowe e trabalhado por Mainardes (2006), sobretudo, quando: articula os contextos macro e micro; possibilita-nos uma variedade de procedimentos metodológicos em torno do mesmo objeto; considera o contexto da prática – a escola – como micro–processo político, também submetido aos mesmos contextos do nível macro (influência; produção de texto; da prática); envolve análise de dados estatísticos, de avaliação do desempenho de alunos e outros dados que somente podem ser apreendidas no contexto da prática, com observações, entrevistas e pesquisa etnográfica.

Estão postos, portanto, dois grandes desafios para nós ao abordarmos “indicadores” como uma de nossas categorias principais de análise. O primeiro diz respeito à necessidade de articularmos, em nossas análises, os fatores macro e micro e as suas interações porque “o contexto da influência envolve a análise de influências internacionais/globais, nacionais

e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática, exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc”. (MAINARDES, 2006, p. 60).

O segundo desafio refere-se às nossas possíveis contribuições com a escola pública a partir da realização de nossas pesquisas. Do ponto de vista teórico-metodológico explanado, o contexto final, o da estratégia, “exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado” e assumo o “compromisso em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica”. (MAINARDES, 2006, p. 60).

Para a compreensão da escola nesta perspectiva, podem contribuir as concepções de Silva Jr e Ferretti (2004) e Lima (1998) que, respectivamente e guardadas as especificidades teóricas, atribuem particular potencial à prática escolar no sentido de formar o sujeito para si ao ter um modo particular de se organizar e defendem que, apesar de apresentar um controle centralizado, a escola não vivencia, estritamente, o normativismo, ela pode, a partir da ação concreta de seus atores, vivenciar a “infidelidade normativa”.

Do exposto e nos apoiando nos referenciais aqui explicitados, talvez possamos considerar os indicadores de qualidade enquanto variáveis em movimento que serão apreendidas, lidas e interpretadas por nós, pesquisadores, a partir de referencial teórico que respalde esta potencialidade. A apreensão e análise crítica dos indicadores de nossas realidades específicas podem interagir com a variedade e quantidade de dados fornecidos pelos indicadores pelo INEP e contribuir, desta forma, com o debate sobre a qualidade de ensino e gestão nos âmbitos dos sistemas e das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Revista Múltiplas Leituras. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan / jun.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação da educação: novos desafios em contexto de municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. de F. (orgs.) Desafios da Educação Municipal. RJ: DP&A, 2003.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

CANÁRIO, R. O estudo sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.

DEROUET, J. L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto de estudo em redefinição. In: BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Lisboa: Porto Editora, 1996

FREITAS, L. C. *Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública*. Educ. Soc., Campinas, v.26, n.92, p.911-933, Especial- Out. 2005.

JODELET, D. *Representações Sociais: um domínio em expansão*. RJ: UFRJ, 2001.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 1998.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MARTINS, A. M. *A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura*. Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, dez. 2001, p. 28-48.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (org). *As organizações escolares em análises*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote (1995).

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA JR., J. dos R. e FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-14, jan-abr, 1996.

WERLE, F. O. C; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. O sistema municipal de ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v.24, n.1, p.79-109, jan.-abr, 2008.