

QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, CATEGORIAS E INDICADORES NA SUA AVALIAÇÃO

Dra. Lúcia Regina Goulart Vilarinho  0000-0002-1246-6049

Dra. Lígia Silva Leite  0000-0003-1378-7933

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Qualidade é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões. Este pressuposto foi a base da revisão da literatura realizada sobre as concepções de qualidade, as quais foram aprofundadas em três vertentes: no campo da produção, em uma visão abstrata e na sua relação com a educação. A partir desse mapeamento, foram inferidas categorias e respectivos indicadores, que podem ser usados em um processo de avaliação do desempenho discente, na Educação Básica. Tais categorias foram separadas em duas perspectivas, a saber: avaliação da preparação do aluno para o mundo do trabalho e avaliação de sua emancipação, vistas como

complementares e passíveis de serem concretizadas, uma vez que uma não tem existência própria, nem significado, sem a outra. Em seguida, foi oferecida a sugestão de se avaliar essas categorias por meio de seus respectivos indicadores, remetendo-se a visão que envolve a preparação para o mundo do trabalho para uma perspectiva quantitativa e a da emancipação para uma vertente qualitativa. Trata-se, pois, de um artigo teórico, que envolveu esforço de busca e reflexão sobre a questão da qualidade, mais especificamente da sua relação com a educação, e que evidencia a importância dos processos avaliativos e como eles podem ser conduzidos no contexto escolar.

Palavras-chave: Qualidade em Educação; Concepções; Avaliação.

QUALITY IN EDUCATION: CONCEPTIONS, CATEGORIES AND INDICATORS IN THEIR EVALUATION

ABSTRACT: Quality is a complex, comprehensive phenomenon that involves multiple dimensions. This assumption was the basis for the literature review carried out on the conceptions of quality, which were deepened in three aspects: in the field of production, in an abstract view and in its relationship with education. From this mapping, categories and respective indicators were inferred, which can be used in a student performance evaluation process in Basic Education. These categories were separated into two perspectives, namely: evaluation of the student's preparation for the world of work and evaluation of his emancipation, seen as complementary

and likely to be realized, since one has no existence of its own, nor meaning, without the another. Then, the suggestion was made to evaluate these categories by means of their respective indicators, referring to the view that involves preparing the world of work for a quantitative perspective and emancipation for a qualitative aspect. It is, therefore, a theoretical article, which involved an effort to search and reflect on the issue of quality, more specifically its relationship with education, and which highlights the importance of evaluation processes and how they can be conducted in the school context.

Keywords: Quality in Education; Conceptions; Evaluation.



1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade dos processos educativos deve ser um norte na implementação de suas ações, porém, na prática, não se dispõe de orientações que traduzam com clareza o conceito de qualidade na área da Educação. Na tentativa de esclarecer tal conceito e visando disponibilizar uma orientação mais objetiva para um trabalho educativo de qualidade, discutiu-se, neste artigo, o conceito de qualidade; sua importância para a educação; e uma proposta de categorias e indicadores para avaliar a qualidade na educação.

Esta produção foi realizada a partir de artigos retirados da base de dados e-Aval, que continham a palavra ‘qualidade’ no seu título. O e-Aval é um banco de dados eletrônico (<http://mestrado.fge2.com.br.aval/>) construído por professores-pesquisadores, alunos e ex-alunos de um Programa de Mestrado Profissional em Avaliação. Desde 2015 a equipe de pesquisa vem selecionando na base de dados SciELO, artigos na área da Educação e Avaliação, publicados entre o ano de 2000 a 2018, que possuem no seu título e/ou dentre suas palavras-chave, a palavra avaliação e suas variantes. Assim, encontram-se nesta base mais de 1000 artigos, sendo que destes, 129 tratavam de qualidade na educação. Optou-se, então, pelos 55 artigos que apresentavam a palavra qualidade no seu título, os quais constituíram o subsídio básico do estudo.

Cada artigo foi lido cuidadosamente e deles extraiu-se o histórico do conceito de qualidade na área da produção. Em seguida, buscou-se a visão abstrata deste conceito, isto é, sem estar relacionada a qualquer área do conhecimento. Depois foi estabelecida a relação deste conceito com a área da educação. Na continuidade, buscou-se depreender os critérios/ indicadores de uma educação de qualidade em uma perspectiva abrangente, relacionados à Educação Básica. Por fim,



considerou-se oportuno associar os critérios e indicadores inferidos a uma proposta de avaliação a ser desenvolvida na área educacional.

A intenção foi, pois, oferecer uma reflexão sobre o que é qualidade, como ela se expressa em qualquer projeto educacional e apresentar categorias e indicadores que possam ser usados em um instrumento de avaliação.

2 CONCEITO DE QUALIDADE: SUA RELAÇÃO COM O CAMPO DA PRODUÇÃO

O conceito de qualidade aparece, nos anos de 1940, relacionado ao campo da produção, quando W. Edwards Deming (1900-1993) “associou o termo a aspectos de uniformidade e confiabilidade de um produto às suas especificações técnicas, definidas previamente por engenheiros e gerentes responsáveis pela sua criação e fabricação” (SOUZA, 2017, p 334). Na década de 50, Joseph Juran (1908-2008), ampliou esse conceito, retirando-o da perspectiva exclusivamente técnica (estática), e acrescentou a dimensão dinâmica do produto, que envolve a sua utilização pelo consumidor. Com isso, Juran incorporou ao conceito de qualidade o dinamismo da sociedade trazido pelo consumidor, abrindo uma importante fronteira para o estudo do tema. Na década de 1980, David Garvin (1952-2017) propôs a perspectiva de dimensões ou faces da qualidade, evidenciando o caráter polissêmico do conceito. Como o contexto econômico-social evolui, tais perspectivas acabam sofrendo um contínuo processo de mudança na sua qualidade. Garvin sugeriu que o processo de gestão da qualidade se daria por meio de três aspectos: planejamento-controle-melhoria. Nesta direção, o planejamento, estabelece objetivos, metas da qualidade e os caminhos para alcançá-los; o controle se dá quando se compara a realidade com os objetivos definidos, permitindo corrigir as diferenças; e a melhoria, ocorre quando



se assegura uma revisão constante do planejamento, promovendo os ajustes naquilo que foi definido inicialmente como qualidade. “No seu conjunto, o ciclo de gestão da qualidade termina por sugerir uma permanente alteração do significado vinculado ao conceito”. (SOUZA, 2017, p 334).

Tendo por base as contribuições desses três autores, o conceito foi aplicado no processo de produção em duas vertentes: uma técnica, que se refere à qualidade dos produtos e serviços a partir das suas especificações (rentabilidade, funcionamento, tempo de duração, etc.), e outra, prática ou social, que se voltou para a satisfação das necessidades dos consumidores. Apesar dessas vertentes parecerem opostas, elas se complementam; pode até existir a prevalência de uma delas, mas ambas estão presentes no conceito de qualidade. Para Gomes (2004, p. 7 apud SOUZA, 2017, p. 335), “a qualidade é considerada universalmente como algo que afeta a vida das organizações e a vida de cada um de nós de forma positiva [...]. No entanto, nem sempre partimos de uma definição clara do que é a qualidade”.

Este conceito extrapolou o mundo da produção e foi aplicado a outros campos da vida social. No campo da educação, interesse deste artigo, a ideia de utilizá-lo mais formalmente, surge a partir da década de 1980. Segundo Adams (1993, apud GUSMÃO, 2013, p. 303), é nesta década que aparece um ‘consenso’ internacional em torno da necessidade de melhoria da qualidade em educação. Este autor considera que tal necessidade foi aos poucos substituindo o discurso da igualdade de oportunidades, ou seja, a discussão “deslocou-se da expansão do acesso para a garantia da qualidade”.

Assim, qualidade é um conceito histórico, que se modifica segundo o contexto onde se aplica. Relaciona-se com necessidades e demandas



históricas e seu significado está afeto às condições empíricas de onde é aplicado. (SOUSA, 2017).

3 MAPEANDO CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Diversos autores registraram o que pensam sobre o termo considerado abstratamente, isto é, sem estar relacionado a qualquer campo, porém é muito difícil obter-se uma noção exata do que seja qualidade, pois se trata de um termo polissêmico, que traz em si diversos significados, dando margem a várias interpretações. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Morosini et al (2016, p. 15) falam que o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. “Sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, axiológica”. Admitem que “qualidade se encontra nos seres, nas ações ou nos objetos [...] o que significa ser autoreferenciada, pressupondo um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis”.

Já Campos (2013), com base em Peter Moss (2002, p. 20-21), registrou que: qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças; “definir qualidade é um processo e esse processo é importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência”. Tal processo deve ser participativo e democrático, envolvendo diferentes grupos, necessidades, perspectivas e valores que podem, às vezes, divergir. Implica em revisão regular e nunca atinge um enunciado final.

Dias Sobrinho (2000, p. 212, apud ROTHEN; BARREYRO, 2009, p. 732) também vê a qualidade como: “[...] um juízo valorativo que se constrói socialmente. É um atributo ou um conjunto de propriedades que



definem uma coisa e a distinguem das demais, de acordo com julgamentos de valor praticados num determinado meio”.

Para Demo (2001, apud DAVOK, 2007, p. 507), no termo qualidade se insere na ideia de bem feito e completo, “sobretudo quando se aplica à ação humana: nessa condição, qualidade é o toque humano na quantidade”.

Outros autores, citados por Machado e Alavarse (2014, p. 415 e 416) também comentam este conceito. Sousa (1997) destaca que “[...] qualidade não é 'algo dado', não existe 'em si', o que remete à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade”; para Azevedo (1994) a “[...] qualidade não é um atributo neutro, nem é desprovida das significações que lhe reservam os agentes que dela estão tratando, de acordo com seus interesses e valores específicos”; e Dourados (2007) afirma que a qualidade é “[...] um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões”.

Bondioli (2004, apud FREITAS, 2005, p. 921) registra que qualidade não é “um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse comum e responsabilidade por algo”. Streck (2016, p. 538) refere-se à qualidade como “valores atribuídos não apenas ao produto, mas, acima de tudo, ao processo de pesquisa, sendo [...] perpassada pela ética”.

Esses recortes, extraídos do conjunto de artigos selecionados para a construção do presente trabalho, permitem inferir-se que qualidade é um termo polissêmico, multidimensional, relativo, que inclui em seu bojo dimensões axiológicas, éticas, estéticas e crenças. Ela se constrói socialmente, sendo autoreferenciada porque depende dos sujeitos que estabelecem juízos de valor sobre os níveis desejáveis de qualidade. Sua produção se dá no debate entre indivíduos e grupos, o que pressupõe



processo de pesquisa e a opção ético-política em favor da transformação das condições de injustiça. Vale dizer que sua construção é feita etapa por etapa, sendo fruto de esforço inteligente, que envolve compromisso de todos no processo.

Este significado tão abrangente de qualidade impacta qualquer política ou projeto direcionado à área da educação. Quando se pensa em articular uma proposta educacional, não há como desconsiderar sua relação com a área da produção e como vem se dando a sua construção no campo educacional.

Como mencionado, é na década de 1980 que o debate sobre qualidade começa a interessar o campo educacional. Machado e Alavarse (2014, p. 414) consideram que esta discussão se dá por força da “ampliação do acesso à escola de contingentes que antes estavam alijados” do processo de formação e, também, da expansão de políticas de avaliação de sistemas de ensino, que evidenciaram as dificuldades de a educação pública garantir o domínio de conhecimentos básicos a todos os alunos. Segundo esses autores, após a Conferência de Jomtien (1990) dois aspectos passaram a ser recorrentes nas políticas educacionais da maioria dos países: a educação escolar ser visualizada como indispensável ao desenvolvimento econômico dos países emergentes; e a questão da qualidade educacional associada ao desempenho obtido por jovens escolares em provas padronizadas, ou seja, avaliações externas. Segundo esses autores, a valorização da avaliação externa é tida como um dos principais elementos das políticas educacionais para melhorar a qualidade na educação.

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir das concepções de mundo, sociedade e educação que a escola vai desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a



forma pela qual o indivíduo irá se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo.

A educação de qualidade é aquela que contribui para a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos; dá força ao seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (SOUZA, 2014).

Pode-se, então, concluir que qualquer empreendimento em prol da melhoria da qualidade da educação está “condicionado pela presença, nas diferentes instâncias do contexto educacional, de pessoas que compactuem com os objetivos e ideais educacionais”. Pensar e praticar a educação “está indissolúvelmente ligado às representações que temos da vida, da realidade e do processo de formação do ser humano”. (GORNI, 2004, p. 312).

Amarante (2004, p. 228) faz uma leitura diferente da realidade, chamando atenção para o fato de que, “a excelência, grau máximo da qualidade, passou a ser a principal meta propagada pelo discurso oficial”. E como consequência todo o “processo educacional passou a se pautar pelos princípios da qualidade como prova de qualidade, pois uma das operações centrais do projeto neoliberal consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas”.

O fato é que, para muitos autores (ROTHEN e BARREYRO, 2009; GONÇALVES e FRANÇA, 2008, BERTOLIN e MARCON, 2015, entre outros), os sistemas de avaliação externa (SINAES, SAEB, PISA, ENADE, etc.) tendem a pautar os critérios de qualidade da educação. E esses critérios, como são avaliados em larga escala, acabam por atender à lógica positivista de quantificação da qualidade, embora se possa admitir que como se trata de uma política nacional devem ter sido pensados para



implementar melhorias na educação formal. Trata-se, então, de indagar qual perspectiva vai predominar em uma instituição educacional: um “horizonte de racionalidade emancipatória, considerando a educação como espaço da crítica histórico-política, da construção coletiva do conhecimento, da libertação humana do homem como agente de transformações sociais”, ou uma “atitude positivista diante da ciência que traz para a avaliação pressupostos como a exigência da objetividade diante dos fatos (juízos de fato), da neutralidade e do afastamento do avaliador em relação ao objeto a ser avaliado” (CAPPELLETTI, 2015, p. 94 e p.100). Ou será possível haver uma complementariedade entre essas duas visões?

Bertolin e Marcon (2015) consideram que, embora seja válido usar os exames externos para avaliar o desempenho dos estudantes, é inadequado que seus resultados sejam tomados como sinônimo de qualidade. Para eles, é o contexto familiar, social, econômico e cultural dos estudantes (o seu capital cultural) que mais impacta o desempenho do aluno.

Dias Sobrinho (2008, apud SOUZA, 2017) visualizou o conceito de qualidade baseado em duas dimensões polarizadas. Na primeira, qualidade na perspectiva social, a educação é visualizada como um bem público, relacionado à formação ética e ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos; na segunda, qualidade associada ao mercado, a educação se atrela ao mundo do trabalho, valorizando o desenvolvimento de competências e credenciando os indivíduos ao emprego. Para ele, a separação entre esses dois conceitos é apenas conceitual, pois qualidade é um conceito intimamente relacionado às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico.

A partir desses conceitos são dimensionados, a seguir, categorias e indicadores para a implementação de uma educação de qualidade.



4 CATEGORIAS E INDICADORES NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Com base dos textos do estudo, conseguiu-se extrair categorias e indicadores para serem usados por educadores na formulação de uma proposta de avaliação da qualidade em educação. Nesta proposta, buscou-se aliar a exigência de preparação dos educandos para atuarem no mundo do trabalho e as demandas de uma educação emancipatória. Tais categorias e respectivos indicadores são fundamentais em um processo avaliativo educacional.

As categorias são questões mais abrangentes; elas abarcam vários indicadores. Ou seja, uma categoria pode se subdividir em diversos indicadores, formando uma totalidade avaliativa. Os indicadores, por sua vez, representando desdobramentos, são capazes de oferecer indicações de ações que podem ser avaliadas formalmente. Tais ações, ao serem avaliadas, confirmam os indicativos de que ela está bem ou mal posicionada em uma escala de valores.

Morosini (2001) sugere para uma educação de qualidade, que se dê atenção, entre outros aspectos: aos novos sentidos da educação em um mundo globalizado e em permanente mudança, que englobam: (a) diversidade (evitando a uniformidade); (b) equidade; (c) autoavaliação dos processos educacionais; (d) discussão permanente do conceito de qualidade, na condição de qualidade negociada; (e) apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação com vistas à transformação da educação e da sociedade em geral; (f) contra-regulação, como resistência propositiva com compromissos ancorados na comunidade escolar, visando uma articulação para resistir à regulação; (g) autonomia escolar que inclui autonomia curricular e participação da comunidade; (h) questões da docência e da gestão escolar. Todos esses



aspectos implicam em se construir métodos de avaliação capazes de dar conta das subjetividades que se inserem nos conceitos.

Já Hortale; Moreira; Koifman (2004) advertem que a qualidade educacional está associada à transformação e adaptação contínua dos sistemas educativos e que a sua expressão se dá por meio das seguintes dimensões: (a) relevância; (b) efetividade; (c) disponibilidade de recursos; (d) eficiência; (e) eficácia; e (f) processos. Freitas (2005), por sua vez, afirma que o processo avaliativo deve indicar um percurso de realização dos objetivos compartilhados, o qual resulte em processo de produção coletiva do que é qualidade para o contexto avaliado.

Do artigo de Oliveira e Araújo (2005) extraiu-se elementos que podem configurar uma escola de qualidade. Entre esses situam-se: (a) existência de biblioteca com materiais em qualidade e quantidade suficientes para atender aos alunos; (b) professores bem formados; (c) professores bem remunerados; (d) professores envolvidos com os resultados de aprendizagem dos alunos; (e) alunos agrupados pelo critério da heterogeneidade; (f) prática formal de avaliação do desempenho dos alunos; (g) ambiente escolar de respeito; (h) convivência harmônica; e (i) envolvimento dos responsáveis pelos alunos nas questões do cotidiano escolar.

Andriola e Andriola (2009), ao sugerirem indicadores que podem determinar a qualidade de cursos superiores de Pedagogia, destacam, entre outros: (a) adequação das instalações físicas; (b) adequação dos equipamentos de informática e dos recursos audiovisuais; (c) envolvimento docente no processo de ensino e aprendizado. Antunes, Polito e Resende (2010) sugerem outros indicadores que podem ser usados em uma avaliação da educação: (a) coordenação do curso; (b) práticas pedagógicas obrigatórias; (c) desempenho dos alunos; (d) corpo docente; (e) corpo discente; (f) corpo técnico-administrativo; (g) biblioteca;



(h) laboratório de informática; (i) instalações gerais da unidade; (j) recursos materiais; e (k) serviços gerais prestados pela instituição.

Machado e Alavarse (2014) propõem alguns atributos para se avaliar a qualidade de uma instituição: (a) estrutura, equipamentos e instalações; (b) identificação de oportunidades de melhoria; (c) imagem para a comunidade; (d) qualidade em relação à inovação; (e) qualidade em relação ao foco nos alunos; (f) qualidade na visão dos alunos; (g) proteção dos alunos contra perigos, riscos ou dúvidas; (h) vida acadêmica do estudante; (i) informações recebidas pelo aluno; (j) práticas de trabalho dos funcionários da IES; (k) equipamentos em geral.

Por fim, Sousa (2014) afirma que a avaliação não deve considerar apenas o rendimento escolar do estudante; ela deve analisar todo o processo educativo, levando em conta: (a) impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; (b) os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; (c) a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; (e) as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; (f) o tempo diário de permanência do/da estudante na instituição; (g) a gestão democrática; (h) os projetos político-pedagógicos; (i) os planos de desenvolvimento institucional construídos coletivamente; (j) o atendimento extra turno aos/às estudantes; e (k) o número de estudantes por professor/a na educação em todos os níveis.

5 SUGESTÃO DE CATEGORIAS E INDICADORES PARA AVALIAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A intenção, neste ponto do trabalho, é apresentar categorias e respectivos indicadores dimensionados em uma relação articulada, que possam servir como base quando se pretende avaliar a qualidade da educação. Nesta relação, considerou-se as duas visões que organizam a



prática pedagógica: a visão de preparar o aluno para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e a visão emancipatória. Entende-se que um trabalhador só pode ser competente quando o seu conhecimento estiver firmemente amparado por valores que concretizam a sua emancipação e cidadania. Em outras palavras, trata-se de duas visões complementares; uma não tem existência própria, nem significado, sem a outra.

Apesar de os autores tomados como referência tratarem da questão da qualidade em diversos níveis de ensino, optou-se aqui por estabelecer uma proposta para a escola que oferece a Educação Básica. Fez-se uma adaptação das recomendações oferecidas pelos que abordaram a Educação Superior. Cabe salientar que tais categorias não estão esgotadas, pois não contemplam todos os indicadores que podem ser usados em uma avaliação da qualidade. Valem, no entanto, como esforço de desdobramento e podem ser ampliadas segundo as necessidades de cada escola.

Uma proposta de avaliação deve, antes de tudo, considerar o contexto cultural onde se insere a escola com suas diferentes características. É preciso que sejam levantadas tais características para se ter um mapeamento do cenário onde se dá a aprendizagem dos alunos. Aqui entram duas categorias que os autores chamaram atenção: o mundo globalizado e a sua permanente mudança e as transformações dos sistemas escolares que impactam o dia a dia da escola.

Santos (2010) observa que a globalização vem redundando em mais desigualdades e com ela crescem pobreza, fome, insegurança do cotidiano e que há uma imobilidade social diante de tal problema. Neste contexto, um problema que surge é o consumismo desenfreado, ainda que, aos poucos, se perceba que para consumir de forma permanente, progressiva e digna é preciso, antes de tudo, ser cidadão. Então, a



grande tarefa da escola é preparar os alunos para criticarem, de forma cidadã, o consumismo. Portanto, no cenário globalizado, há uma questão pedagógica premente: esclarecer quem é o cidadão e quem é o consumidor, pois educação, moradia, saúde, lazer não são conquistas pessoais, mas direitos sociais. Compreendendo as questões que envolvem a formação da cidadania, os alunos poderão participar das mudanças projetadas na escola em sua relação com a globalização.

Tendo esses dois aspectos como pano de fundo, há que se pensar em categorias e indicadores que se voltem para avaliar a preparação para o mundo do trabalho e para a cidadania. Quando se pensa em educar para o mundo do trabalho não significa dar uma educação sem atentar para o desenvolvimento da cidadania. O mesmo acontece quando se educa para a cidadania, pois todo sujeito depende de uma fonte de renda para sobreviver. No entanto, para fins de uma melhor compreensão das categorias e critérios de qualidade aqui abordados, optou-se por falar separadamente dessas duas dimensões.

Deste modo, depreendeu-se as seguintes categorias e indicadores para serem considerados em um processo avaliativo de uma educação que tenha como um de seus focos o **mundo do trabalho**:

a) professores - é importante avaliar a formação dos professores; o seu grau de envolvimento com os resultados dos alunos e com a melhoria permanente da escola; a participação nas ações da escola; o envolvimento com o processo ensino-aprendizagem; as múltiplas funções exercidas; sua relação com a burocracia escolar; a implementação e atualização do currículo; o conhecimento e uso das diretrizes nacionais curriculares; a atualização dos seus conhecimentos; a sua remuneração; a convivência cordial com os demais atores escolares; a ideologia que defende, ou por convicção com conhecimento de causa ou por “intenso



massageamento ideológico a que está submetida a massa do professorado”. (SILVA, 2006);

b) alunos– avaliação formal do desempenho acadêmico; participação nas ações escolares; a composição de um grupo escolar heterogêneo; a responsabilidade para com o bom uso dos materiais escolares; o respeito pelos colegas, professores e funcionários; o diálogo respeitoso exigindo seus direitos; a aceitação consciente e crítica dos deveres escolares; o tempo diário de permanência na escola;

c) gestão escolar – avaliar a gestão, verificando se é democrática; a concretização de um planejamento (processo) participativo; existência de uma política que defina e oriente as ações escolares; diálogo permanente com professores e alunos; desenvolvimento de projetos envolvendo todos os setores; estímulo aos professores a participarem das ações educativas; convivência cordial; organização de atividades complementares; clareza das informações repassadas aos professores, funcionários, alunos e responsáveis; proteção aos alunos de riscos, inverdades ou dúvidas; estímulo a existência de um ambiente escolar de respeito; planejamento de ações de atualização docente; revisão regular de suas ações; definição com clareza da imagem da escola a atingir; número de estudantes por turma (obediência ao estabelecido por lei); capacidade de inovar; busca de envolvimento dos responsáveis nas questões escolares

d) currículo – avaliar a capacidade docente de atualização do currículo; discussão com os pares sobre a relação conteúdo das disciplinas - diretrizes curriculares nacionais; avaliar a capacidade docente de trazer novas abordagens para ensinar as partes mais difíceis de serem apreendidas pelos alunos;

e) serviços escolares – avaliar a adequação das instalações escolares; avaliar a qualidade da biblioteca (número de volumes; sua adequação aos alunos e retiradas mensais do corpo discente); a existência dos



equipamentos de informática e recursos audiovisuais; a informatização e atualização dos serviços de informática; avaliar a qualidade da merenda; a variedade segundo os dias da semana; a existência de um planejamento mensal para oferta da merenda.

Essas seriam as principais categorias consideradas na revisão da literatura, sendo por natureza objetivas, pragmáticas e que podem gerar uma avaliação quantitativa capaz de auxiliar a gestão escolar. Para avaliá-las é fundamental o uso de abordagens avaliativas (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) e de instrumentos específicos de avaliação (ELLIOT, 2012).

Com base na mesma literatura, encontrou-se outras categorias que podem ser relacionados a uma educação voltada para a **emancipação dos alunos**, ou seja, que busque fundamentalmente a construção da cidadania:

f) diversidade – como a escola lida com a diversidade? Ela consegue defender a diversidade nas suas mais variadas formas de manifestação? A diversidade é bem vista pelos diferentes atores sociais? A escola pode ser vista como uma unidade exemplar em relação à questão da diversidade? Os alunos aproveitam os exemplos dados pela escola, em termos de tratamento da diversidade, para construírem a sua cidadania?

g) equidade – a escola é justa nas suas tomadas de decisão? Ela é imparcial quando julga algum problema? Ela respeita a igualdade de direitos? Os professores acompanham as decisões da gestão em prol da equidade? Há dissonâncias, no interior da escola, em relação à equidade? A escola tem exemplos de decisões justas tomadas que podem servir de exemplos para seus alunos e outras unidades de educação?

h) autonomia escolar – esta autonomia é fruto da participação da comunidade? Existem discussões formais sobre o planejamento da escola, ou seja, há uma rotina que discuta as decisões a serem tomadas



e depois é avaliado o que foi colocado em prática? Todos os segmentos (professores, alunos e funcionários) participam dessa avaliação? As reuniões de planejamento são realizadas com a visão de “gestão democrática”? Ainda que pertencendo a uma rede de ensino, no caso das instituições públicas, ou sendo uma unidade autônoma, escola privada, ela consegue desenvolver seu planejamento com autonomia? A participação na autonomia escolar tem beneficiado os alunos em termos emancipatórios?

i) autoavaliação – a escola valoriza processos de autoavaliação? Como a escola aborda a questão esta questão? Todos os segmentos participam da autoavaliação, oferecendo sugestões de como realizá-la? A autoavaliação tem apresentado resultados positivos na prática docente e nos resultados obtidos pelos alunos? Os alunos compreendem a importância da autoavaliação na construção da sua cidadania? Os processos de autoavaliação tem melhorado as práticas dos diferentes atores sociais da escola?

j) discussão permanente de conceitos – a escola pode ser visualizada como um centro onde se discute conceitos educacionais? As discussões geram diversidade de olhares sobre os assuntos, havendo possibilidade de negociação em relação aos atos da gestão escolar? Os alunos são representados pelos seus pares nessas discussões? Os alunos se beneficiam da participação nessas reuniões como forma de construir sua cidadania?

k) execução do percurso avaliativo – a escola se preocupa em estabelecer um percurso avaliativo para ser implementado ao longo do ano letivo? Todos os segmentos oferecem sugestões sobre o que deve ser avaliado e como avaliar? A participação dos alunos neste processo gera responsabilidade e sentimento de pertença à escola?



1) capacidade de resistir – a escola tem capacidade de resistir a imposições externas que ameaçam sua dignidade educacional? Os alunos compreendem e colaboram de forma cidadã nos processos de resistência? A participação nesses processos contribui para melhorar a capacidade crítica dos alunos?

Como se pode observar, a avaliação dessas categorias será conduzida de modo qualitativo. Daí terem sido feitas perguntas com exemplos de indicadores que receberão respostas abertas dos participantes da avaliação e tratamento analítico das informações prestadas. Nesta avaliação, é fundamental verificar se a escola está realmente ajudando os seus alunos a se emanciparem, a terem pensamento próprio, ou seja, a não reproduzirem o pensamento alheio.

Também nas categorias da emancipação, não houve a pretensão de esgotar todas as possíveis perguntas que cabem nelas. A intenção foi oferecer um esboço de como proceder uma avaliação na vertente emancipatória dos alunos. Vale, no entanto, lembrar que é necessário que a escola tenha uma equipe interessada em realizar a avaliação qualitativa. Para tanto, poderá usar instrumentos como questionário e entrevista (ELLIOT, 2012) e ter conhecimento de como tratar os dados obtidos nos conteúdos das respostas dadas pelos participantes. (FRANCO, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou aprofundar o conceito de qualidade, mostrando a sua importância quando atrelado à educação. Ele enfatizou que a qualidade está pautada por dimensões subjetivas, referenciadas no campo social, daí estar o seu conceito em permanente mudança. Nesta direção, trabalhar com qualidade exige pessoas que tenham a mente



aberta, capazes de dialogar, de mudar de posição e de defender suas convicções.

Um outro aspecto evidenciado neste artigo foi que a escola ao buscar avaliar a qualidade da educação oferecida contribui significativamente para a formação de seus atores em todos os campos: educacional, cultural, social, antropológico, econômico, político. Quando estes atores participam das avaliações sistemáticas da escola surge um processo participativo onde todos desenvolvem conhecimento e experiência. E nesta participação vai se moldando a cidadania, que não é prerrogativa apenas dos alunos, porque os docentes também se tornam mais cidadãos, mais responsáveis e mais interessados nas práticas desenvolvidas na escola.

Buscou-se, também, esclarecer as prováveis transformações sociais que as avaliações podem trazer ao ambiente escolar. Avaliar a qualidade da educação oferecida exige, antes de tudo, indicar o que vai ser avaliado (categorias avaliativas) e em seguida estabelecer os indicadores que farão parte dessa avaliação.

Embora neste texto não se tenha abordado um item essencial, que completa e garante a realização de uma avaliação, que é indicar quais critérios serão tomados como base para se interpretar os dados obtidos na coleta de dados, não há como desconsiderar que uma avaliação tem de dizer qual o valor do objeto avaliado. Um processo sistemático de avaliação de uma escola pode trazer inúmeros benefícios internos, como os já descritos anteriormente. Porém, ele traz muito mais: descortina uma nova imagem da escola que se projetará para além de seus muros. Tais benefícios, no entanto, devem ter como norte a complexidade do processo avaliativo e a necessidade de ser conduzido por pessoas interessadas e obstinadas para concretizá-lo.



Este artigo, partindo do aprofundamento do que é qualidade, teve, pois, a intenção de falar da importância da sua prática avaliativa no contexto escolar, de como se pode concretizá-la e dos benefícios que pode trazer.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 153-168, mar. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 08 jul. 2019.

ANTUNES, Marcelo Moreira; POLITO, Marcos Doederlein; RESENDE, Helder Guerra de. Aspectos interferentes na qualidade do curso de educação física na ótica do corpo discente. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 131-179, jul. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200009&lng=pt&nrm=isso. Acesso: 09 jul. 2019.

BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00105.pdf>. Acesso: 23 jul. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, abr. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 10 jul. 2019.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 93-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00093.pdf>. Acesso: 12 jul. 2019.



DAVOK, DelsiFries. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v.12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 8 jul. 2019.

ELLIOT, Ligia Gomes (Org). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo 6**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, Série Pesquisa, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 5 jul. 2019.

GONCALVES, Flávio de Oliveira; FRANCA, Marco Túlio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 639-662, dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 10 jul. 2019.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental do Paraná: revisitando a qualidade e a avaliação. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 309-318, ago. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200017&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 7 jul. 2019.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. Acesso: 11 jun. 2019.

HORTALE, Virginia Alonso; MOREIRA, Carlos Otávio F.; KOIFMAN, Lilian. Avaliação da qualidade da formação: contribuição à discussão na área da saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 997-1002, dez., 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000400020&lng=pt&nrm=isso. Acesso: 10 jun. 2019.



MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, jun, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso: 08 jul. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEIT, Denise; FRANCO Maria Estela Dal Pai; CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria Aguiar. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64, jan-mar, 2016, p. 13-37.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface (Botucatu)**, v.5, n.9, p. 89-102, ago. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 10 ago. 2019.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Ed.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 5 jul. 2019.

REAL, Giselle Cristina Martins. Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 573-584, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 08 jul. 2019.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, dez. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 9 jul. 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 19 ed. Rio de Janeiro: Record., 2010.



SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. 6. (Coleção Questões de Nossa Época; v.3). São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso: 8 jul. 2019.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00332.pdf>. Acesso: 11 jul. 2019.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface** v.20, n. 58, p.537-547. jul-sep 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000300537 . Acesso: 20 jul. 2019.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de Programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

Recebido em 17-02-2020

Aceito em 09-12-2021

