

INDICADORES DE QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: AVANÇANDO NO CAMPO AVALIATIVO

**MARA REGINA LEMES DE SORDI
SARA BADRA DE OLIVEIRA
MARGARIDA MONTEJANO DA SILVA
REGIANE HELENA BERTAGNA
ADILSON DALBEN**

RESUMO

Um modelo de avaliação de larga escala multidimensional referenciado na qualidade social da escola pública é o recorte deste estudo desenvolvido junto ao Observatório de Educação. A voz de professores e gestores captada via grupo focal contrastada com o referencial teórico da formação humana gerou um instrumento contendo indicadores dispostos em uma escala tipo Likert respondido por 846 professores de uma rede municipal. Os dados tratados estatisticamente evidenciaram escolas que trabalham na perspectiva da qualidade social mantendo suas singularidades nas diferentes dimensões. A pesquisa pretende colaborar com os avanços no campo das medidas educacionais ao evitar o reducionismo dos índices uni/bidimensionais sem perder de vista a avaliação institucional participativa, necessária para que a escola interpele as práticas que produz e delibere sobre os novos desafios na luta pela qualidade social.

PALAVRAS-CHAVE INDICADORES EDUCACIONAIS • QUALIDADE SOCIAL • AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA MULTIDIMENSIONAL • AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA.

INDICADORES DE CALIDAD SOCIAL DE LA ESCUELA PÚBLICA: AVANCES EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN

RESUMEN

Un modelo de evaluación de amplia escala multidimensional basado en la calidad social de la escuela pública es el recorte de este estudio desarrollado junto al Observatorio de Educación. La voz de profesores y gestores captada vía grupo focal contrastada con el referente teórico de la formación humana generó un instrumento que contiene indicadores dispuestos en una escala tipo Likert respondido por 846 docentes de una red municipal. Los datos tratados estadísticamente pusieron de manifiesto escuelas que trabajan desde la perspectiva de la calidad social sin perder sus singularidades en las diferentes dimensiones. Esta investigación pretende colaborar con los avances en el ámbito de las medidas educacionales al evitar el reduccionismo de los índices uni/bidimensionales sin prescindir de la evaluación institucional participativa, entendida como instancia estratégica para que la escuela interpele las prácticas que produce y delibere sobre los nuevos desafíos en la lucha por la calidad social.

PALABRAS CLAVE INDICADORES EDUCACIONALES • CALIDAD SOCIAL • EVALUACIÓN DE AMPLIA ESCALA MULTIDIMENSIONAL • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA.

SOCIAL QUALITY INDICATORS OF PUBLIC SCHOOLS: ADVANCING IN THE ASSESSMENT FIELD

ABSTRACT

A large-scale multidimensional assessment model based on the social quality of public schools is the focus of this study developed alongside the Observatório de Educação. The voice of teachers and managers captured via a focus group was contrasted with the theoretical framework of human training, generating an instrument containing indicators arranged in a Likert-type scale, which was answered by 846 municipal teachers. The statistically processed data showed schools that work towards social quality without losing their identity in the different dimensions. This study is intended to be used as a way to collaborate with the advances in the field of educational measures in order to prevent the reductionism of the uni/bidimensional indexes. Such advances do not disregard institutional participatory evaluation, which is seen as a strategic instance that enables the school to address its practices and deliberate about the new challenges in the fight for social quality.

KEYWORDS EDUCATIONAL INDICATORS • SOCIAL QUALITY • LARGE-SCALE MULTIDIMENSIONAL ASSESSMENT • PARTICIPATORY INSTITUTIONAL ASSESSMENT.

A PROCURA DE AVANÇOS NO CAMPO DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

Não devemos desconhecer que a luta pela qualidade da escola pública esbarra em múltiplos interesses, o que explica a centralidade que a avaliação assumiu nas políticas educacionais e o quanto essas parecem orientar-se pelo viés mercadológico. A lógica de resultados que se busca imprimir na cultura escolar por meio dos processos de regulação da qualidade não foi produzida inocentemente.

Nesses processos de regulação, houve uma bifurcação conceitual que levou a dois caminhos distintos quanto à finalidade do uso dos indicadores associados aos estudos de eficácia escolar. Em um desses caminhos estão aqueles com finalidade pedagógica, cujos indicadores buscam expressar a medida do cumprimento de objetivos educacionais, enquanto que o outro, sob a ótica economicista, usa os indicadores para representar a otimização dos insumos na produção de produtos (MURILLO, 2008, p. 468).

Nesse segundo caminho, a entrada dos reformadores empresariais no campo da educação engendra-se a partir de

uma visão de avaliação que toma o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional, no máximo bidimensional,¹ o que não se coaduna com a complexidade da realidade da escola (FREITAS, 2012).

Tratar a educação dessa forma reduz a complexidade do fenômeno e favorece a defesa, quase intransigente, de que a captura dos aspectos mensuráveis (cognitivos e, ainda, relacionados ao básico) é suficiente. Pretende-se fazer crer que a exclusão dos demais aspectos em nada prejudica o processo de indução a determinadas concepções de qualidade favorecidas pelas formas de avaliação privilegiadas nas políticas públicas vigentes.

A perspectiva da avaliação unidimensional ou bidimensional que embasa os processos de avaliação externa, chamados à cena para expressar a qualidade que cada escola possui, parece ignorar a impossibilidade de isolar ou de se exercer controle sobre todas as variáveis que afetam os resultados das aprendizagens dos estudantes. Mesmo admitindo-se o monitoramento ativo sobre o trabalho dos professores e sobre a dinâmica curricular desenvolvida pelas escolas, outros aspectos concorrem para que as aprendizagens ocorram, bem como para que as aprendizagens sejam, de fato, significativas ao desenvolvimento humano dos alunos. Eliminá-los do debate sobre qualidade implica abrir um parêntese e considerar, como querem alguns, que a admissão teórica de sua existência mostra condição suficiente para eliminar seus efeitos sobre a realidade dos estudantes.

A educação pública precisa ter qualidade social (SILVA, 2009). Não basta que seja considerada boa nos termos em que alguns grupos a definem: boa nos aspectos instrucionais básicos, boa para assegurar o mínimo que deve ofertar aos que dela mais precisam, boa para promover uma inclusão que se afasta da matriz de formação humana e omnilateral (MANACORDA, 2010). Essa instrução básica poderia ser considerada insuficiente mesmo do ponto de vista restrito do desenvolvimento do país, se por desenvolvimento pleno entendermos a construção de um país soberano, criativo, inovador, capaz de produzir ciência e tecnologia e de dar respostas satisfatórias aos problemas sociais.

¹ Unidimensional se considerarmos apenas as provas de proficiência. Bidimensional se considerarmos o índice completo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual inclui, além da pontuação dos estudantes em testes padronizados, a taxa média de aprovação dos mesmos.

A qualidade social na escola pública deve orientar-se pela construção de um mundo melhor, o que significa olhar para as vidas desumanizadas de nossas crianças e jovens e comprometer-se seriamente em reverter esse processo. Isso somente será possível se eles forem de fato incluídos nas escolas como seres protagonistas, produtores de significados, de cultura e de conhecimento, capazes de refletir sobre sua condição e engajar-se na construção de novos rumos que transformem significativamente o conjunto dos processos desumanizadores.

Barroso (2006) lembra que processos de regulação não são monolíticos e possuem porosidades que permitem reações na forma de microrregulações. Essa mudança na forma de compreender e planejar a avaliação da qualidade educacional remete-nos a uma nova forma de pensar processos de regulação, posto que ensejam participação e garantem espaço para o contraditório. Ações de contrarregulação são entendidas como:

[...] resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com os seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços de melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, 2005, p. 912)

Formatos avaliativos mais abrangentes precisam ser testados e implementados pelas redes públicas de ensino sem que se negue ao poder central sua função reguladora. A busca de outras bases epistemológicas para os processos de avaliação se oferece como oportunidade, embora envolva riscos e incertezas, dada a cultura, em parte naturalizada, de que existe um jeito certo de se fazer que via de regra se expressa em grandezas numéricas que se autoexplicam. Isso nos desafia a estudar alternativas construídas naquilo que Sousa Santos denomina sociologia das emergências, ou seja,

[...] a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades. (SOUSA SANTOS, 2006, p. 118)

Entendemos que processos de autoavaliação institucional se inscrevem como importantes “reguladores” das regulações sistêmicas e defendemos que essa é a instância que mais favorece a atuação dos coletivos escolares de modo organizado e implicado, principalmente a avaliação institucional participativa (AIP) (SORDI, 2012). A denúncia dos limites dos testes estandardizados vem sendo intensificada e há que se somar a essa iniciativa a disposição de construir, sistematizar e implementar formas alternativas de avaliação de larga escala que poderão vir a fortalecer os processos de AIP, imprimindo novas marcas nos diálogos entre os atores da escola e os atores centrais e/ou intermediários. Esgotada a tática da denúncia, urge reapresentar o problema com alguma possibilidade desestabilizadora e, dessa forma, olhar para a avaliação de larga escala de modo a recompormos o diálogo, dispostos a oferecer e negociar outros ensaios propositivos (SORDI, 2012).

Tomando a qualidade social como foco e certos de que a escola pública possui muitos profissionais/atores que lutam pelo direito das crianças aprenderem muito mais do que medem os testes, investimos em uma proposta investigativa de cunho contrarregulador que tenta afetar alguns dogmas que atravessam a avaliação de larga escala, o que inclui a defesa de uma avaliação de larga escala multidimensional capaz de articular dimensões que as atuais políticas deixam renegadas e esquecidas, tais como: a dos valores, das aprendizagens colaborativas, dos sentidos da cidadania, do respeito à diversidade e à tolerância, entre outros.

Dessa forma, pretende-se demonstrar, com base em evidências empíricas, a existência de muitas outras qualidades na escola que mobilizam a atuação dos profissionais da educação, mesmo quando as políticas públicas querem negá-las e/ou quando não se mostram dispostas a evidenciá-las,

mesmo com todo o avanço das tecnologias das medidas já disponíveis. Ou seja, em outra linguagem, é ampliar o repertório de variáveis respostas atualmente limitadas ao desempenho acadêmico medido em exames padronizados de larga escala, seja ele em estudos quantitativos ou qualitativos.

Uma avaliação regida por diferentes dimensões da qualidade social como avanço no campo da avaliação de larga escala envolve o fortalecimento da AIP para que os atores da escola reflitam e atuem sobre as fortalezas e as fragilidades que coabitam as diferentes dimensões. A construção das explicações sobre os dados obtidos permitirá a negociação e as deliberações sobre os caminhos a percorrer, devidamente priorizados em uma linha do tempo longitudinalmente acompanhada.

Assim, avanços na avaliação de larga escala são necessários e possíveis no sentido de tornar a qualidade social mais objetivada para os diversos atores, tanto aos profissionais da escola quanto aos que atuam nos órgãos decisórios centrais, porém será sempre algo que isoladamente não dá conta da realidade da escola. Índices podem ser aperfeiçoados e possibilitar leituras mais inteligentes sobre a qualidade educacional, mas precisam ser apropriados, reconvertidos pelos atores da escola. Portanto, a qualificação da escola não pode prescindir da AIP como instância mobilizadora dos atores para que, juntos e organizados, construam a qualidade social, o que pressupõe a existência de tempos e espaços específicos para esse fim, garantidos na organização do trabalho pedagógico das escolas. Tal asserção tem sido enfraquecida em sua potência exatamente pelo endeusamento da avaliação de larga escala que parece bastar-se para explicar a complexidade da escola em sua singularidade de produzir qualidade.

É certo que tanto a literatura quanto as próprias políticas públicas já produziram algum avanço ao considerar, em questionários e indicadores, os múltiplos fatores que concorrem para produzir qualidade na escola pública. Indicadores de contexto, como a condição socioeconômica familiar dos alunos e a formação docente, foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

em 2013 em boletins contendo o desempenho de cada escola participante da Prova Brasil. Além disso, os questionários da Prova Brasil, aplicados em alunos, professores e diretores, contêm questões sobre a organização do trabalho pedagógico, por exemplo, se os professores participam das decisões relacionadas ao seu trabalho, se o projeto pedagógico da escola foi elaborado coletivamente, se a escola realiza eventos destinados à comunidade externa e se desenvolve projetos temáticos relativos a machismo, racismo e violência. Interessante observar que este último item, sobretudo, contém potência para avançar rumo à consideração de outros aspectos da aprendizagem para além da proficiência em Português e Matemática. No entanto, esses questionários têm servido apenas para compor o perfil geral sobre o trabalho das escolas e não são disponibilizados de forma que possam subsidiar um processo de avaliação institucional participativa feito por cada coletivo escolar.

A partir de questionários de avaliações em larga escala de nível estadual, algumas pesquisas (FERNANDES et al. 2010) construíram “indicadores de processo” que pudessem subsidiar as escolas a compreender os fatores que influenciam o desempenho dos alunos nos testes de Português e Matemática, tais como: “coesão e trabalho em equipe” (visto como o compartilhamento de ideias, experiências, preocupações e frustrações entre os professores, bem como planejamento e discussão do conteúdo programático entre as diferentes séries), “motivação dos professores” (influenciada pelo que entendem como falta de colaboração dos pais, indisciplina dos alunos e falta de materiais didáticos e instalações) e “absenteísmo dos professores”, entre outros. Desses indicadores construídos, a pesquisa analisou quais estão associados à “eficiência escolar”, vista como o desempenho esperado na prova externa considerando-se a condição socioeconômica dos alunos (FERNANDES et al. 2010).

Estudos que buscam construir indicadores múltiplos visando à compreensão dos fatores que afetam o desempenho acadêmico dos alunos não são novidade na literatura. Bryk e Schneider (2002) também definiram alguns “indicadores de processo”, a saber: “orientação à inovação” (quanto os

professores estão continuamente aprendendo e procurando novas ideias), “aproximação com as famílias” (quanto a escola esforça-se em trazer os pais para perto e construir com eles uma relação de parceria), “trabalho em equipe” (quanto os professores compartilham seu trabalho envolvendo-se em práticas colaborativas, conversam uns com os outros sobre o aprendizado dos estudantes e possuem expectativas bem definidas de aprendizado, estabelecendo metas elevadas de desempenho acadêmico) e “comprometimento com a escola” (quanto os professores gostam de trabalhar na escola e são leais a ela).

No entanto, o que essas pesquisas têm em comum é permanecerem limitadas a considerar como único resultado esperado o desempenho acadêmico dos alunos nos testes de Português e Matemática. Não se considera – nem as atuais políticas públicas de avaliação, tampouco essas pesquisas que buscam aprimorar a construção de indicadores, mas ainda pautadas no desempenho em testes – a função social da escola em “educar para a democracia” (PARO, 2000). Negligenciam-se os saberes, valores, comportamentos, atitudes, crenças e hábitos voltados à participação ativa na vida pública, a construção de uma sociedade mais humana e adequada à realização do bem viver de todos, a convivência respeitosa entre grupos e pessoas, a formação ética, política e social, a leitura crítica sobre a realidade social que leve à indignação com todas as formas de segregação e à capacidade de propor transformações substantivas. Da mesma forma, não parecem considerar a importância da própria estrutura escolar (organização do trabalho e distribuição do poder e da autoridade) como meio capaz de influenciar o alcance dos objetivos democráticos da escola (FREITAS, 1995).

Considerando que o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social, Paro (2000) denuncia a atual incapacidade da escola de realizar uma educação comprometida com o efetivo bem viver dos educandos e com uma sociedade mais humana, uma vez que as políticas públicas têm se preocupado mais com exames e com meta essencial de preparar para o mercado de trabalho.

Hoje, a principal falha da escola com relação à sua dimensão social parece ser a omissão na função de educar para a democracia. Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira — injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, etc. —, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor. (PARO, 2000, p. 3)

Tendo isso em vista, reforçamos que, além de fazer a revisão crítica do paradigma hegemônico, é preciso contribuir para a elaboração de um conceito de qualidade que valha a pena ser posto como horizonte e que sirva de parâmetro para a proposição de políticas públicas consistentes para o ensino fundamental.

A defesa de uma avaliação denominada multidimensional é atualmente relevante para resgatar as múltiplas dimensões que inevitavelmente compõem a qualidade social das escolas, respeitando a complexidade inerente a qualquer fenômeno educacional e, sobretudo, recolocando o olhar para os objetivos essenciais da escola. Os indicadores resultantes dessas dimensões têm, portanto, finalidades distintas daqueles usados como variáveis explicativas de desempenho ou de índices de aprovação ou fluxo escolar evidenciados pelos estudos relacionados anteriormente (BRYK; SCHNEIDER, 2002; FERNANDES et al., 2010) e inúmeros outros, tais como Curi e Souza (2015), Dalben (2014), Hanushek e Raymond (2003) e Neal e Schanzenbach (2010). Não se trata, também, de

desconsideração de um ou outro indicador de interesse para o monitoramento de políticas públicas ou de gestão da escola (ou sala de aula), mas sim de conseguir articular esses múltiplos indicadores em processos de avaliação institucional nos diferentes âmbitos do sistema educacional (DALBEN; ALMEIDA, 2015).

Nesse cenário, a investigação que desenvolvemos subsidiada pelo Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/Capes) (2013-2017) assume, como um de seus objetivos, induzir os profissionais atuantes nas escolas integrantes do projeto a pensarem sobre o que se faz na escola e o que lhes parece relevante para indicar marcas de qualidade da escola pública que escapam aos processos de regulação oficiais. O movimento da pesquisa realizada fez circular novos indicadores de qualidade ao colocar os profissionais em contato com suas práticas, quebrando o círculo vicioso de trabalhar objetivando meramente melhorar a posição no ranqueamento de escolas. Muitas dessas práticas, de reconhecido valor, vêm sendo desperdiçadas por aqueles que formularam e defendem modelos avaliativos unidimensionais.

A partir desses aportes – obtidos junto aos profissionais das escolas de uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo que se engajou na exploração da AIP como estratégia produtora de qualidade –, o grupo de pesquisa se propôs, entre outros objetivos, a conceber um modelo de avaliação multidimensional de larga escala, na tentativa de explorar a premissa de que a qualidade da escola é bem maior que aquilo que os testes produzem/traduzem, e que a insistência em uma perspectiva reducionista de medida tende a enviesar e fazer desaparecer processos construídos pela escola de cunho mais abrangente e eticamente comprometidos com o direito das crianças (todas) aprenderem e se desenvolverem integralmente como ser humano.

Conforme apontam Dalben e Almeida (2015), as escolas podem ter diferentes performances avaliativas a depender da multiplicidade de dimensões a que são expostas. Isso posto, um dos movimentos da pesquisa problematizou junto aos atores locais o que a escola faz que considera como “expressão de qualidade social”.

Pesquisas têm mostrado (MENEGÃO, 2016; RAVITCH, 2011) que muitas escolas conseguem elevar seus índices porque supervalorizam os aspectos por eles mensuráveis esquecendo-se, no entanto, de outros (como a formação ética, artística, política, cultural) igualmente importantes para a construção de uma sociedade mais justa e humana. De que adianta uma escola ter nota alta nas provas externas se ela não conseguir trabalhar com as diferenças, com os processos de desumanização e exclusão que afetam a maior parte das crianças e jovens que frequentam a escola pública?

A adoção de uma avaliação de larga escala orientada pelo desenho multidimensional pode auxiliar a evidenciar outros aspectos do trabalho da escola que são potencializadores das aprendizagens. Presta-se, ainda, para desacelerar a forte tendência ranqueadora presente nas atuais políticas de avaliação, uma vez que desenhos unidimensionais favorecem a classificação entre escolas/estudantes/redes de ensino/países e os compara a partir de uma ótica limitada, míope e descontextualizada ao projetar luz sobre a dimensão cognitiva (e, às vezes, parte limitada dessa dimensão) e colocar na penumbra as demais dimensões, favorecendo sua invisibilidade.

Ao se privilegiar comparações multifacetadas e complementares, como proposto nesse modelo alternativo, amplie-se o espectro da qualidade que referencia a avaliação da escola pública. Segundo Dalben e Almeida (2015):

Esta proposta traria como benefício direto a possibilidade de que cada escola definisse quais dimensões são prioritárias em função do contexto no qual está inserida, sendo os processos de avaliação institucional idealmente propícios para esse movimento por permitirem, em um trabalho coletivo e com base nos dados, uma análise de seu desempenho e de definir as metas de curto, médio e longo prazo precisariam atingir para o aprimoramento de seu trabalho. (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p. 21)

Dessa forma, reforça-se a importância e a centralidade da AIP para o redimensionamento e compreensão dos dados produzidos por meio do modelo multidimensional. A leitura mais circunstanciada da realidade revelaria uma escola com

gradientes diferenciados de qualidade nas múltiplas dimensões destacadas em seu Projeto Político-Pedagógico e desafiaria o conjunto de atores sociais implicados na recomposição dos compromissos com a melhoria da qualidade em todas as dimensões. Como se vê, o coletivo escolar seria alçado a deliberar sobre como construiria a qualidade tendo como horizonte o direito das crianças à aprendizagem e à formação humana.

Um recorte desta pesquisa em desenvolvimento revela o esforço de integração entre vozes dos profissionais atuantes na escola pública e pesquisadores da universidade, os diálogos entre dados quantitativos e qualitativos e as possíveis interfaces entre a avaliação em larga escala multidimensional e a AIP na perspectiva da qualidade social. Olhar para a escola e para as práticas que em seu interior se desenvolvem motiva-nos a ir além do que os testes medem e mostram a complexidade quando o assunto versa sobre a qualidade da escola pública.

QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA MEDIADA PELA MATRIZ DE AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL

Nosso esforço de construir um instrumento capaz de produzir indicadores relacionados às múltiplas dimensões da qualidade social se iniciou com a escuta dos professores e equipes gestoras das escolas que foram instigados a responder, em dinâmica de grupo focal: o que sua escola faz que considera qualidade para além daquilo que é medido atualmente nos índices de larga escala? As respostas obtidas forneceram dados qualitativos que foram analisados e categorizados a partir de um diálogo constante com o referencial teórico escolhido sobre formação humana.

Balizando-nos em Arroyo (1991), Caldart (2000), Freinet (1998) e Manacorda (2010), entendemos a formação humana como o processo pelo qual o homem se torna humano, a partir da sua interação com a natureza e com os outros homens, natureza aqui entendida como aquela que incorpora progressivamente as realizações e intervenções humanas. Conforme o homem se apropria, pela educação em sentido amplo, desse conjunto das realizações humanas, ele se forma como ser

social e cultural, preparando-se para o usufruto dos bens espirituais e materiais produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo em que desenvolve suas múltiplas potências para ser coprodutor desses bens e das condições de existência.

Assim o homem é visto, nessa perspectiva, como sujeito histórico e social, formado pelas circunstâncias sociais e também (trans)formador de tais circunstâncias, apropriador e também produtor de cultura e de conhecimento.

Trabalhar nessa perspectiva significa abrir a escola para seu entorno, engajar-se na luta e na denúncia da “segregação social e racial” (ARROYO, 2015) de nossas crianças e jovens, conectá-la com a vida lá fora, com a cultura dos alunos e suas famílias, com seus interesses e condições de vida, com as lutas, movimentos e contradições sociais, de forma a tornar-se um campo democrático de negociação pelos sentidos e concepções de educação e de qualidade que se quer referendar. Para tanto, a participação dos alunos e famílias nos processos decisórios e o trabalho coletivo e negociado envolvendo todos da comunidade escolar mais o poder público são princípios caros que comprometem todos com o alcance de relações e condições mais humanas dentro e fora das escolas.

A partir do diálogo entre esse referencial e os dados dos grupos focais, foram definidas, inicialmente, algumas dimensões necessárias à escola que pretende trabalhar na perspectiva de uma qualidade social referenciada na formação humana. Cabe destacar que, ao assumir a formação humana como norte para o construto da qualidade social, um número expressivo de dimensões emergiu,² revelando a complexidade e subjetividade do fenômeno e as dificuldades de submeter todas as dimensões a processos de mensuração, o que implicou escolhas. Nessa fase, das definições constitutivas (PASQUALI, 2003), foram encontradas 23 dimensões para o constructo ligado à qualidade social.

Para elaboração do instrumento, foram eleitas dimensões que permitem captar as percepções dos professores em relação às práticas pedagógicas realizadas pela escola, às ações preocupadas com o acesso e permanência dos alunos, ao trabalho coletivo e práticas participativas e ao compromisso em relação ao entorno social.

2 Para melhor entendimento do movimento qualitativo da pesquisa, ver Painel *A qualidade social da escola pública: políticas, princípios e práticas avaliativas contrarregulatórios*, apresentado na XVI Endiipe, em Cuiabá, MT, no ano de 2016.

3 Todo esse processo de elaboração está descrito em Dalben *et al.* (2016).

Foram elaborados itens para cada uma dessas dimensões usando a escala do tipo Likert (PASQUALI, 2003) que posteriormente foram submetidos à validação teórica e semântica feita por juízes e a inúmeros pré-testes com possíveis sujeitos respondentes³ (PASQUALI, 2003).

O instrumento resultante desse exaustivo processo, composto por 40 itens, foi aplicado nos professores, de 1º a 9º anos, em exercício nas 41 escolas de ensino fundamental de uma rede municipal do interior de São Paulo, gerando um total de 846 respondentes que se dispuseram a participar, representando 65% dos professores de toda a rede.

Na fase analítica dos dados, utilizou-se, para o tratamento estatístico, a análise fatorial exploratória (AFE), valendo-se do método de extração das componentes principais, com a rotação ortogonal Varimax, processada com o *software* SPSS – Statistical Package for the Social Science.⁴

4 Apesar da existência de outros pacotes de programas computacionais que poderiam tratar de forma mais robusta a AFE utilizando dados medidos na escala de Likert, optou-se pelo uso do SPSS dada a experiência construída com esse recurso, como descrito em Dalben (2014) e Faccenda, Dalben e Freitas (2011).

O uso da AFE teve como finalidade determinar o número mínimo de fatores que retivesse uma parcela “razoável” da variabilidade devida aos itens que compuseram o instrumento. Trata-se de recurso estatístico que busca identificar o padrão de correlações ou de covariância das respostas dadas individualmente pelos respondentes em cada um dos itens (variáveis) que compõem o instrumento. As variáveis que têm o mesmo padrão são agrupadas em uma variável (denominada fator, dimensão ou ainda componentes).

À medida que o número de variáveis a serem consideradas em técnicas multivariadas aumenta, há uma necessidade proporcional de maior conhecimento da estrutura e das inter-relações das variáveis. [...] A análise fatorial pode ser utilizada para examinar os padrões ou relações latentes para um grande número de variáveis e determinar se a informação pode ser condensada ou resumida a um conjunto menor de fatores ou componentes. (HAIR *et al.*, 2009, p. 100)

Levando em conta o processo realizado com a AFE e o número de respondentes (841), a adequação amostral pode ser considerada muito boa, dada a medida 0,940 encontrada no teste Kaiser-Meyer-Olkin. Resultado também satisfatório

foi encontrado nas correlações entre os itens, estimado pelo teste de esfericidade de Bartlett (os valores encontrados foram: teste qui-quadrado = 7,503,60, com valor de p muito próximo de 0). A análise inicial mostrou que os sete fatores produzidos tiveram seu autovalor (*eigenvalue*) maior que 1, explicando 53,81% da variância total.

Dos 40 itens que compunham inicialmente o instrumento, oito deles foram descartados por não terem apresentado carga satisfatória em nenhum dos fatores ou por terem apresentado carga acima de 0,4 em mais de um fator. A carga fatorial encontrada em todos os itens foi superior a 0,41, sendo eliminados aqueles que apresentaram cargas fatoriais cruzadas superiores ou iguais a 0,32 (HAIR et al., 2009; WORTHINGTON; WHITTAKER, 2006).

Os coeficientes de Alfa de Cronbach, que expressam a confiabilidade pelo método da consistência interna, foram notados nos quatro primeiros fatores. Optou-se por manter o quinto fator devido à significativa aproximação conceitual entre os dois itens que o compõem, apesar do Alfa de Cronbach encontrado ter sido pouco inferior ao valor desejado – 0,7 – e por ser composto por apenas dois itens com correlação inferior a 0,7 (TABACHNICK; FIDELL, 1996). Os dois últimos fatores foram desconsiderados em razão do baixo valor de Alfa de Cronbach e por não atenderem ao critério da interpretabilidade (SILVA; SIMON, 2005).

O Quadro 1 apresenta a síntese desses resultados.

QUADRO 1 – Valores das estatísticas obtidas por meio da aplicação da AFE aos dados

VARIÁVEIS (ITENS)	CARGAS ROTACIONADAS POR VARIMAX							COMUNA- -LIDADES	CORRELAÇÃO ITEM-FATOR
	FA01	FA02	FA03	FA04	FA05	FA06	FA07		
20	0,709							0,612	0,761
32	0,707							0,549	0,693
37	0,678							0,560	0,712
27	0,647							0,552	0,690
09	0,596							0,542	0,623
04	0,561							0,498	0,664
33	0,501							0,439	0,635
22	0,484							0,413	0,652
14	0,484							0,455	0,659
10	0,459							0,478	0,641
07		0,667						0,677	0,776
34		0,643						0,582	0,704
06		0,630						0,646	0,752
02		0,619						0,544	0,647
28		0,609						0,553	0,749
12		0,518						0,492	0,634
25			0,724					0,610	0,703
30			0,664					0,596	0,712
31			0,522					0,418	0,731
24			0,492					0,488	0,635
13			0,456					0,460	0,730
19				0,743				0,629	0,789
11				0,719				0,663	0,818
26				0,632				0,545	0,771
29				0,592				0,549	0,714
05					0,715			0,646	0,851
17					0,681			0,566	0,848
15						0,625		0,503	0,719
16						0,614		0,451	0,695
23						0,430		0,408	0,584
08							0,833	0,712	0,761
35							0,418	0,386	0,693
EIGENVALUE	4,22	2,83	2,75	2,73	1,81	1,59	1,29	Total = 17,22	
% DA VARIÂNCIA	13,19	8,84	8,60	8,53	5,67	4,95	4,03	Total = 53,81	
α DE CRONBACH	0,842	0,802	0,707	0,769	0,606	0,371	0,298		
KMO (p<0,001) = 0,94		Teste de Esfericidade de Bartlett: Quiquadrado=7503,60 (p<0,001)							

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração de Dalben *et al.* (2016).

A partir dos resultados obtidos por meio da aplicação da análise fatorial exploratória aos dados e contando com a participação dos pesquisadores que fizeram o trabalho de campo, chegou-se às seguintes definições semânticas utilizando, para tanto, o critério de interpretação das semelhanças dos itens que compuseram cada dimensão:

FA01 - DIMENSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (PP)

Esta dimensão representa as ações intencionais tomadas pelo professor, com olhar atento para todos os alunos e suas singularidades, visando a promover seu desenvolvimento integral na construção do conhecimento. Isso significa trabalhar com as múltiplas dimensões da formação humana: a dimensão dos valores (solidariedade, respeito, cooperação, etc.), relacional, afetiva, política/social, cognitiva, cultural. Compõem a presente dimensão os seguintes itens:

- Item 20 – Os professores desenvolvem práticas pedagógicas que estimulam a aprendizagem da participação dos alunos?
- Item 32 – Os professores oportunizam o desenvolvimento do trabalho autônomo dos alunos?
- Item 37 – Os professores promovem a autoestima dos alunos?
- Item 27 – Os professores promovem um clima de solidariedade na sala de aula?
- Item 9 – Os professores levam em conta os argumentos dos alunos no contexto da aula?
- Item 4 – Os professores transformam as situações de conflito entre os alunos em oportunidade de aprendizagem?
- Item 33 – São desenvolvidos projetos que priorizam temas de interesse social (dengue, água, violência, etc.)?
- Item 22 – Os projetos propostos nas diversas áreas do conhecimento exploram os interesses de aprendizagem de todos os alunos?
- Item 14 – Pessoas se preocupam em garantir a aprendizagem de todos os alunos?
- Item 10 – Os professores promovem atividades que colocam o aluno em contato com as diversas manifestações culturais?

FA02 - DIMENSÃO DO TRABALHO COLETIVO (TC)

Esta dimensão se refere à ação desenvolvida com intencionalidade por grupo/segmento de sujeitos da escola (professor,

aluno, equipe gestora, funcionários, família) que se organiza para acompanhamento, avaliação e (re)planejamento dos trabalhos educativos norteados por objetivos consensuados no Projeto Político-Pedagógico. Efetiva-se por meio de discussões, reflexões e apresentação de ideias em que se considera o direito à voz dos diferentes sujeitos da escola e a garantia da escuta e do respeito aos mesmos e aos diferentes pontos de vista em defesa da qualidade do ensino e da aprendizagem. Pode ocorrer intra e intersegmentos, estabelecendo novas parcerias com partilha de responsabilidades e compromissos. Os itens a seguir compõem esta dimensão:

- Item 7 – As vozes dos diferentes segmentos são igualmente respeitadas no ambiente escolar?
- Item 34 – As propostas dos professores são consideradas nas reuniões coletivas?
- Item 6 – A equipe gestora considera os argumentos dos diferentes segmentos para a tomada de decisão?
- Item 2 – As relações interpessoais dificultam a participação de todos os segmentos na vida da escola?
- Item 28 – Os profissionais da escola demonstram dificuldade em ouvir nos momentos de discussão?
- Item 12 – Os profissionais da escola (equipe gestora, docentes e equipe de apoio) mostram-se resistentes ao trabalho em grupo?

FA03 - DIMENSÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA (AP)

Ações ligadas à matrícula, ao acolhimento das crianças, adolescentes e jovens na escola e à garantia de frequentarem todo o ano letivo com possibilidade de aprender. Oferecimento, por parte da escola, de propostas de trabalho pedagógico coletivo que garantam o ensino e a aprendizagem a todas as crianças e jovens a partir dos conhecimentos que esses já possuem e, para a garantia da permanência com qualidade, busca de parceria com as famílias e/ou com outras instituições.

Esta dimensão é composta pelos seguintes itens:

- Item 25 – Há a preocupação em se buscar informações junto à família, quando se observa a infrequência do aluno?

- Item 30 – Tomam-se providências para evitar que os alunos fiquem próximos ao limite dos 25% de infrequência?
- Item 31 – A escola se articula com outros órgãos/setores sociais para resolver problemas dos alunos?
- Item 24 – Os problemas de aprendizagem dos alunos são discutidos coletivamente?
- Item 13 – O abandono dos estudos pelos alunos gera ações do coletivo da escola além dos encaminhamentos ao Conselho Tutelar?

FA04 - DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO (PA)

Esta dimensão engloba as ações de integrar-se a um grupo, um coletivo de pessoas que está envolvido em um projeto, comprometido com o seu desenvolvimento. Diz respeito à escuta, diálogo, tomada de posição, reflexão e respeito às ideias dos diversos integrantes do coletivo em que cada sujeito é protagonista ao partilhar pontos de vista e decisões, produzindo conhecimento social em permanente construção/(re)construção da aprendizagem política. Esta dimensão é composta pelos seguintes itens:

- Item 19 – A construção do Projeto Pedagógico da escola limita-se à equipe gestora e docente?
- Item 11 – A escola promove a participação da comunidade na construção do Projeto Pedagógico?
- Item 26 – Há momentos que propiciam a participação dos diversos segmentos na avaliação do Projeto Pedagógico?
- Item 29 – Os alunos participam na tomada de decisões sobre a escola?

FA05 - DIMENSÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE (REC)

Esta dimensão se refere a envolvimento, preocupação e atuação da escola em relação ao entorno social, buscando afetar em questões que dizem respeito ao bem-estar da sociedade/coletividade. Ter compromisso social implica desempenhar uma atuação responsável quanto às questões de convivência,

de meio ambiente, de enfrentamento da desigualdade social, dentre outros. É composta pelos seguintes itens:

- Item 5 – Os problemas da comunidade são inseridos nas discussões feitas na escola?
- Item 17 – Os problemas do bairro são também problemas da escola?

Em cada um desses itens, os sujeitos deveriam responder na escala Likert de 1 a 5, sendo que 1: nunca, 2: raramente, 3: às vezes, 4: geralmente e 5: sempre. A partir da média simples das respostas dos itens que compunham cada uma das dimensões, chegamos ao valor de 1 a 5 para cada dimensão. As perguntas que foram feitas na negativa (por exemplo: A construção do Projeto Pedagógico da escola limita-se à equipe gestora e docente?) tiveram seu padrão de respostas invertido de forma que quanto mais as escolas pontuassem próximo a cinco tão mais perto estariam da expectativa de qualidade social considerada nesta pesquisa. Ressalta-se, assim, que a escala construída se pautou na captura de percepções dos professores a respeito das práticas realizadas em sua escola que conduziriam à qualidade social.

Após validação da escala, foi o momento de proceder à análise descritiva das escolas e da rede, buscando entender as diferentes formas pelas quais elas se aproximam ou se distanciam de uma qualidade socialmente referenciada. A partir da soma do valor das cinco dimensões (PP, TC, PA, AP e REC), poderíamos chegar ao “índice geral” de qualidade social. Utilizaremos esse valor apenas para mostrar como ele não revela toda a multiplicidade de marcas de qualidade produzidas pelas escolas, bem como esconde nuances importantes que podem ser visualizadas se apresentarmos os dados sob o viés da multidimensionalidade. Da mesma forma, ressaltamos que as cinco dimensões a que chegamos não pretendem esgotar a complexidade do fenômeno da qualidade social, mas representam o que conseguimos fazer dentro das limitações quantitativas.

A leitura a partir de um único índice pode levar a que se classifiquem escolas da “pior” para a “melhor”, reproduzindo a lógica do ranqueamento intrínseca aos processos de avalia-

ção externa. Dessa classificação surgiriam dois grupos de escolas: o primeiro com os “índices” mais baixos de qualidade social e o segundo com os “índices” mais elevados. Para fins de refletir sobre a multiplicidade de dimensões do fenômeno e mostrar a insuficiência do índice único, selecionamos algumas escolas pertencentes a esses dois grupos.⁵ Dentro de cada um as escolas não possuem diferenças significativas⁶ entre seus valores gerais de qualidade social. Porém veremos que são diversas quando atentamos o olhar para as dimensões “práticas pedagógicas”, “acesso e permanência”, “trabalho coletivo”, “participação” e “relação escola-comunidade” de forma mais minuciosa, posto que constroem sua qualidade social de modos distintos nos quais se imprime um pouco da cultura da escola e as peculiaridades do trabalho docente.

Incluímos nos gráficos, além dessas dimensões do constructo qualidade social assumido pelo grupo, outros indicadores caros às atuais políticas de avaliação, como proficiência na Prova Brasil em Português e Matemática e indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação, ambos utilizados para cálculo do Ideb. Em todos os casos, os indicadores de 2013 dos anos finais e iniciais foram resumidos em um só valor a partir da média simples entre esses anos e da transposição para um intervalo de 0 a 5.⁷

Ainda que os indicadores do Ideb se baseiem em taxas de aprovação e nota de proficiência de alunos, enquanto os indicadores de nosso estudo baseiam-se na percepção de professores, julgamos interessante a aproximação entre eles para fins de reflexão sobre as distintas dimensões da qualidade produzida pelas escolas (quadros 2 e 3).

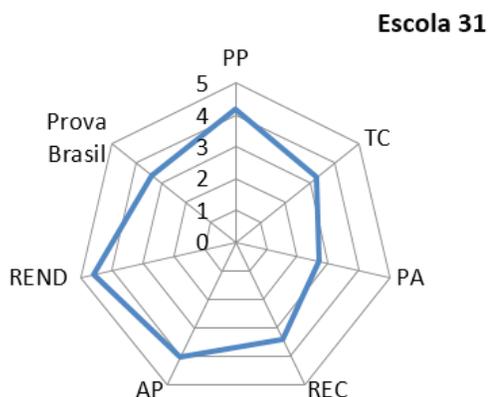
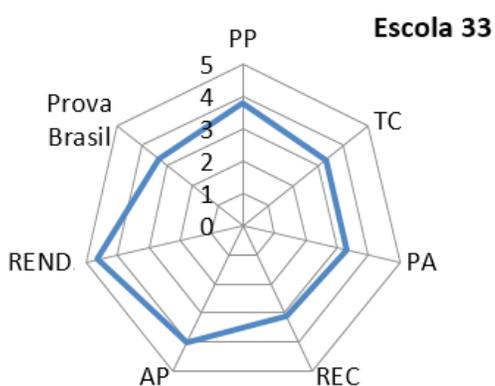
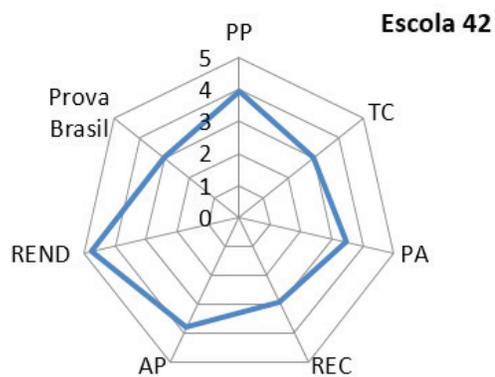
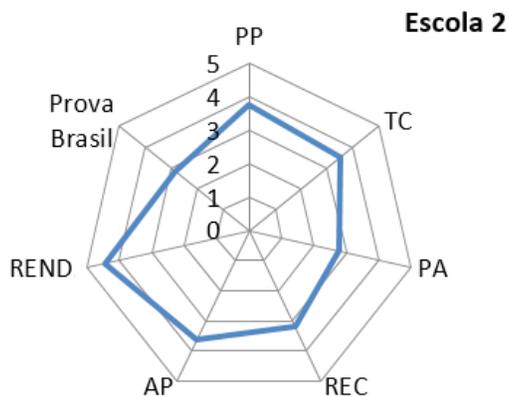
5 Selecionamos quatro escolas em cada um dos dois grupos por considerarmos que esse número foi suficiente para expressar nosso argumento.

6 As médias dessas escolas foram comparadas a partir do *Independent-Samples t* teste realizado em SPSS. As variâncias são diferentes se *p* for menor que 0,05 (DANCEY; REIDY, 2006). Em nosso caso, comparando-se todas as escolas em cada um dos dois grupos separadamente, à medida que *p* foi maior que 0,05 não há diferenças significativas entre as escolas de cada grupo.

7 Utilizamos, para cálculo da média da Prova Brasil entre anos finais e iniciais, o valor “média da proficiência em Português e Matemática padronizada para um indicador entre 0 e 10 dos alunos da escola”, disponível na página do Inep. Dividiu-se esse valor por 2,5 para convertê-lo ao intervalo de 0 a 4. Sobre esse valor encontrado, foi adicionado o valor 1 para que a escala seja a mesma dos valores usados na escala Likert. O mesmo procedimento foi adotado para o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação, disponível no Inep, porém baseado na média dos indicadores dos anos finais e iniciais.

QUADRO 2 - Escolas com baixa qualidade social

ESCOLAS	PP	TC	PA	REC	AP	SOMA
Escola 2	3,76	3,49	2,79	3,19	3,64	16,87
Escola 42	3,96	2,98	3,45	2,95	3,81	17,15
Escola 33	3,82	3,3	3,3	3,13	4,01	17,56
Escola 31	4,17	3,27	2,71	3,4	4,02	17,57

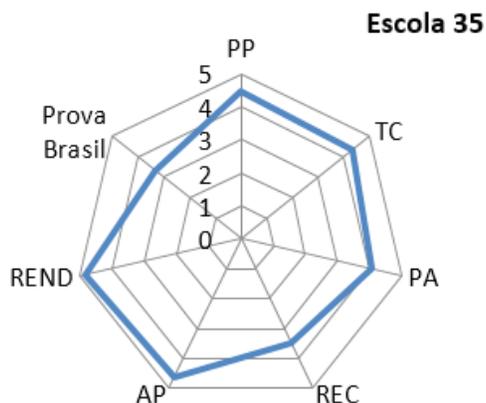
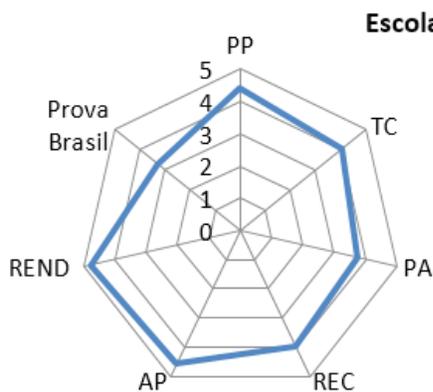
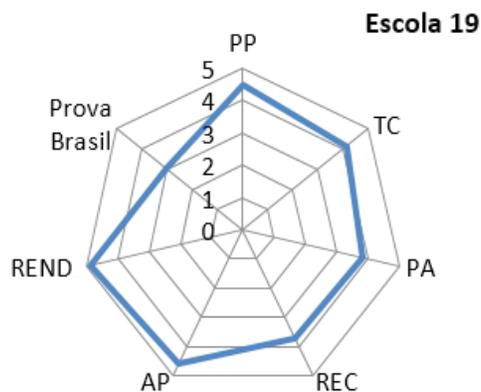
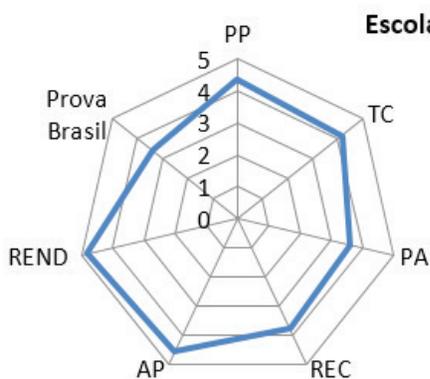


Fonte: Dados obtidos junto aos professores da pesquisa, 2015.

AP = acesso e permanência; PA = participação; PP = práticas pedagógicas; REC = relação escola-comunidade; REND = rendimento; TC = trabalho coletivo.

QUADRO 3 - Escolas com índice elevado de qualidade social

ESCOLA	PP	TC	PA	REC	AP	SOMA
Escola 27	4,33	4,16	3,62	3,76	4,55	20,42
Escola 19	4,47	4,11	3,8	3,73	4,59	20,7
Escola 43	4,4	4,06	3,73	3,97	4,55	20,71
Escola 35	4,44	4,35	4,07	3,5	4,62	20,98



Fonte: Dados obtidos junto aos professores da pesquisa, 2015.

AP = acesso e permanência; PA = participação; PP = práticas pedagógicas; REC = relação escola-comunidade; REND = rendimento; TC = trabalho coletivo.

Observa-se que as escolas pertencentes a um mesmo grupo de qualidade social possuem seus indicadores com valores diferenciados, apesar de também guardarem semelhanças. Tais diferenças podem ser justificadas pelas opções políticas e pedagógicas da escola em priorizar ou desconsiderar cada uma das dimensões daquilo que venha considerar na construção da qualidade. Algumas delas podem ter trabalho mais forte com a participação (PA) e mais deficitário na relação com a comunidade (REC), enquanto outras invertem esses vértices,

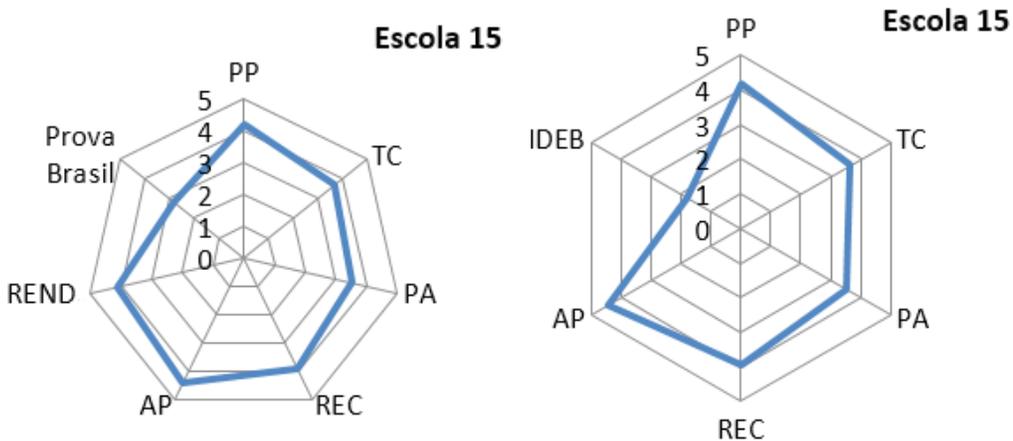
sinalizando para uma variabilidade de combinações. Tais diferenças precisam ser compreendidas e problematizadas à luz das escolhas que a escola faz orientada pelos objetivos que estabelece consoante seu projeto educativo.

Esses gráficos, que apresentam os resultados gerais das escolas nos indicadores da qualidade social, possuem valores altos em todos os indicadores, exceto naqueles ligados à Prova Brasil e, conseqüentemente, ao Ideb. O que ocorre nos ambientes escolares que justificariam esses dados? Se considerarmos que práticas pedagógicas diferenciadas se destinam a garantir aprendizagens a todos os estudantes, seja nas avaliações da escola ou nas avaliações externas, perguntamos: que outras aprendizagens essas práticas estão possibilitando? Por que não reverberam no resultado da proficiência dos alunos?

Fizemos outro exercício de olhar situações no mínimo curiosas reveladas pelo contraste entre nossas dimensões da qualidade social e o Ideb. A escola representada no Quadro 4 apresenta o segundo mais baixo Ideb da rede, porém está no grupo de escolas com elevada qualidade social.

QUADRO 4 – Escola com IDEB baixo e qualidade social elevada

ESCOLA	PP	TC	PA	REC	AP	REND.	PROVA BRASIL	IDEB
15	4,19	3,67	3,54	3,92	4,43	4,14	2,82	2,44



Fonte: Dados obtidos junto aos professores da pesquisa, 2015.

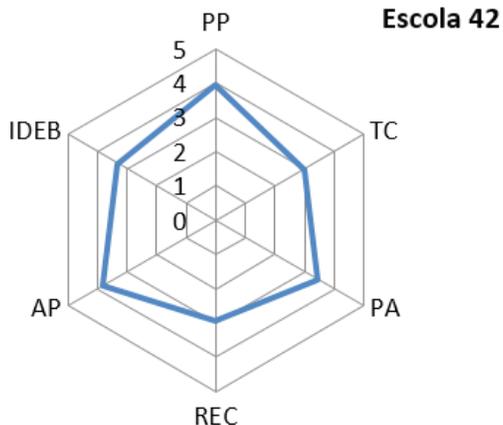
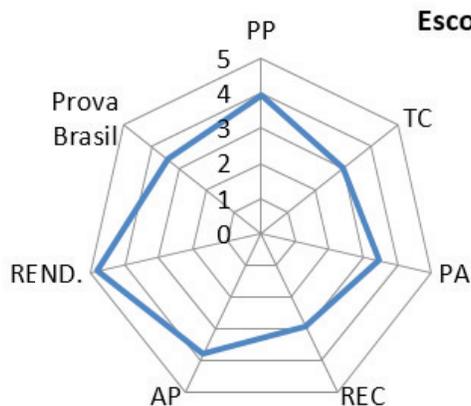
AP = acesso e permanência; PA = participação; PP = práticas pedagógicas; REC = relação escola-comunidade; REND = rendimento; TC = trabalho coletivo.

A singularidade dessa escola nos estimulou a discutir um pouco o caso. Trata-se de escola localizada em região periférica altamente vulnerável sob o ponto de vista social. Destaca-se como o coletivo de professores percebe-se trabalhando nessa realidade. O trabalho coletivo compromete-se com a permanência dos alunos, com práticas pedagógicas voltadas a múltiplos aspectos da formação e com a relação escola-comunidade. Pode-se inferir que a escola trabalha fortemente na direção da inclusão das crianças, desafiando-nos a continuar a pesquisa por considerarmos que muitas outras dimensões de qualidade social possam estar presentes no seu cotidiano, nas significativas práticas invisíveis dos seus atores. Parece que há forte disposição e esforços para superar os limites do contexto que afeta o êxito nas aprendizagens dos alunos aferidas pela Prova Brasil. Tudo faz crer que esses limites não podem ser ultrapassados apenas pela via da responsabilização unilateral da escola. Nessa direção indagamos: pode essa escola ser classificada como improdutiva se estiver trabalhando no limite de suas possibilidades objetivas?

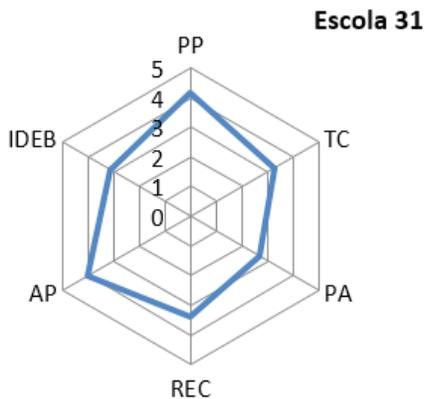
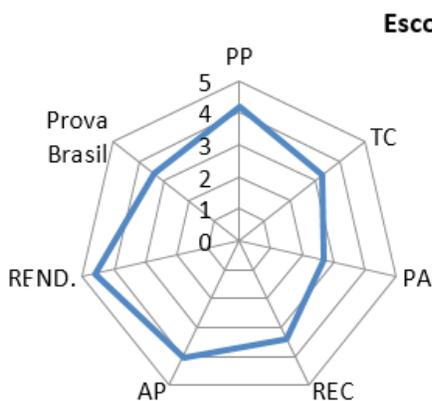
Outros casos curiosos nos levam a pensar nos limites do índice único e dos processos de ranqueamento entre escolas. Segundo esse ranqueamento, as escolas seguintes possuem Ideb alto, acima da média da rede, porém pertencem ao grupo de escolas com baixa qualidade social (Quadro 5).

QUADRO 5 - Escolas com Ideb alto e qualidade social baixa

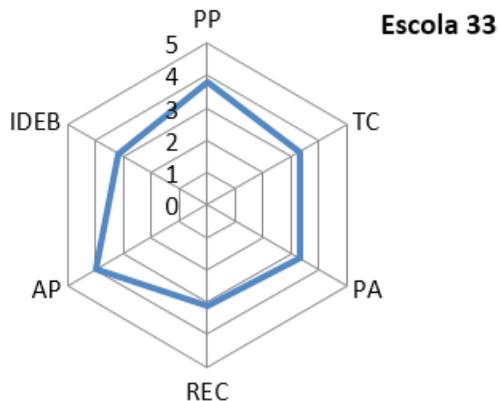
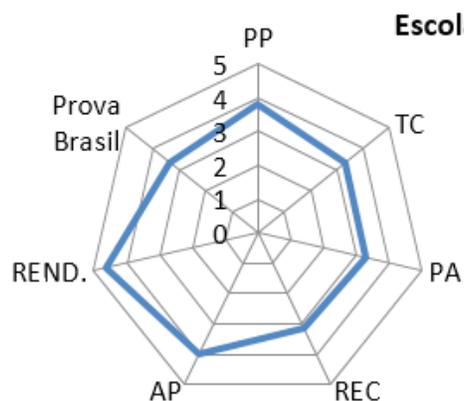
ESCOLA	PP	TC	PA	REC	AP	REND.	PROVA BRASIL	IDEB
42	3,96	2,98	3,45	2,95	3,81	4,77	3,03	3,32



ESCOLA	PP	TC	PA	REC	AP	REND.	PROVA BRASIL	IDEB
31	4,17	3,27	2,71	3,4	4,02	6,62	3,38	3,16



ESCOLA	PP	TC	PA	REC	AP	REND.	PROVA BRASIL	IDEB
33	3,82	3,3	3,3	3,13	4,01	4,66	3,35	3,16



Fonte: Dados obtidos junto aos professores da pesquisa, 2015.

AP = acesso e permanência; PA = participação; PP = práticas pedagógicas; REC = relação escola-comunidade; REND = rendimento; TC = trabalho coletivo.

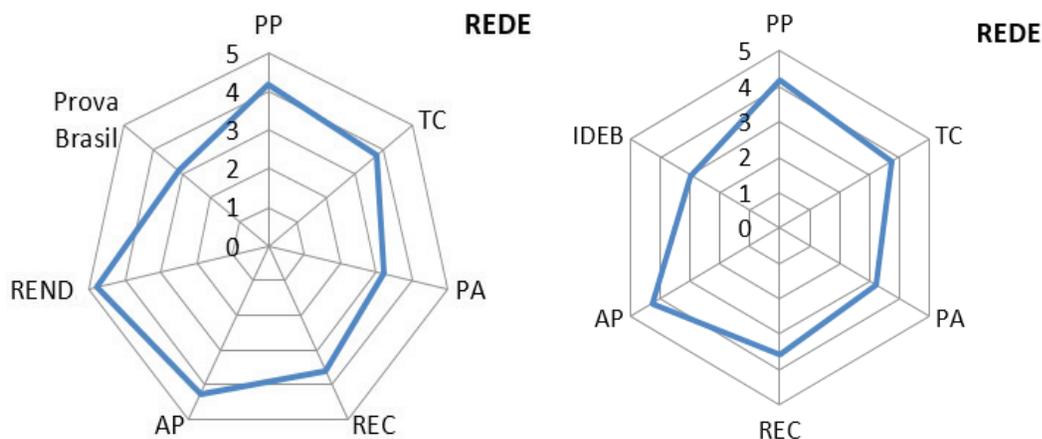
Essas escolas possuem alto Ideb e baixa qualidade social quando comparadas com outras escolas da rede, ou seja, quando fazemos classificação entre as escolas a partir desses dois índices. No entanto, quando comparamos as dimensões entre si dentro de uma mesma escola, não significa que o Ideb ou a nota da Prova Brasil sejam maiores em relação aos valores das demais dimensões. A tendência é o contrário, considerando o que se observa na rede em geral, ou seja, o Ideb ou a nota da Prova Brasil são geralmente menores⁸ em relação aos valores das demais dimensões.

8 Todos os valores foram padronizados para uma escala de 0 a 5 de modo a permitir comparações.

Uma inquietação que emerge do estudo é se alto Ideb pode ser obtido à custa de menor apreço pelas dimensões implicadas com a qualidade social como, por exemplo, valorizando atividades preparatórias desenvolvidas especificamente para as provas. O prosseguimento da pesquisa que envolverá imersão etnográfica nas escolas e a escuta dos alunos poderá iluminar tal questão.

QUADRO 6 - Indicadores da Rede Municipal participante da pesquisa

REDE	PP	TC	PA	REC	AP	REND.	PROVA BRASIL	IDEB
	4,2	3,8	3,2	3,6	4,3	4,78	3,12	2,96



Fonte: Dados obtidos junto aos professores da pesquisa, 2015.

AP = acesso e permanência; Ideb = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; PA = participação; PP = práticas pedagógicas; REC = relação escola-comunidade; REND = rendimento; TC = trabalho coletivo.

Um breve olhar nos permite dizer que as pontas mais salientes dos gráficos, ou seja, as dimensões que mais se

destacam são AP, PP e REND, ou seja, pode-se formular uma primeira interpretação de que as elevadas taxas de aprovação estão relacionadas ao compromisso de garantir acesso e permanência do aluno na escola, sobretudo por meio de medidas para evitar sua infrequência e abandono e de forma a envolvê-lo em práticas pedagógicas preocupadas com seu desenvolvimento ético, afetivo, social/político e cultural. A marca do trabalho coletivo parece caminhar nesse sentido, sintonizado com o interesse em que as crianças permaneçam na escola e aprendam na perspectiva da formação humana. Resgatamos algumas falas dos sujeitos entrevistados que nos remetem a um trabalho comprometido com essa perspectiva.

A preocupação com a aprendizagem das crianças sempre foi pauta das discussões na escola. (Escola 12)

Nossa escola busca auxílio junto a outras instituições para um atendimento mais integral ao aluno, no sentido de resolver problemas de evasão, retenção, infrequência, indisciplina. (Escola 28)

Promove atividades durante o ano no sentido de melhorar as relações entre os alunos e os outros sujeitos da escola. (Escola 6)

A gente tenta, se esforça, percebe que os alunos aprendem melhor quando as relações são boas, mas sabe o quanto é difícil e preciso avançar nesta prática. (Escola 3)

Por outro lado, as pontas menos expressivas no gráfico da rede são PA, REC, Prova Brasil e Ideb, o que oferece às escolas elementos para pensar a necessidade de avançar no sentido de estreitar laços com os alunos e suas famílias, de incluí-los nos processos decisórios da escola e de garantir o trabalho com a proficiência em Português e Matemática. O resultado da Prova Brasil pode ser revelador da condição de vulnerabilidade das crianças em relação ao nível socioeconômico, o que parece conversar com a necessidade de se intensificar a relação escola-comunidade. Questões como essa devem ser problematizadas pelo coletivo escolar, sobretudo porque a melhora em uma ou outra dimensão não implica efetiva melhora da qualidade social oferecida pela escola. O estabelecimento de metas para orientar as ações de planejamento deve focar a melhoria em todas as dimensões eleitas como mais relevantes pela comunidade escolar.

Cabe destacar que esses dados, para que possam ser mais bem compreendidos, exigem que se ultrapasse a mera utilização dos números, sejam de proficiência ou de qualidade social, juntos ou isoladamente. Eles não permitem afirmações categóricas que revelem o quanto a escola está trabalhando e em que condições objetivas ela vem operando. Isso posto, vemos que quaisquer medidas precisam ser interpretadas à luz dos contextos locais e com inclusão das vozes dos coletivos escolares.

Merece destaque, uma vez mais, que as respostas desse estudo foram obtidas junto aos professores e revela a percepção que possuem acerca da realidade da escola a que pertencem. Não necessariamente estão falando do trabalho que realizam, mas como percebem o esforço da escola para produzir qualidade social. Parece importante que essas comunidades, ao interpelarem o sentido das práticas que produzem, ponham-se a pensar para quê ou para quem trabalham.

É importante considerar, ainda, que a natureza formativa do instrumento de pesquisa voltada à explicitação da qualidade social da escola pública possibilita ao respondente perceber-se como agente fundamental no processo de formação dos estudantes e da construção do entendimento sobre qualidade social de sua escola. Quando esses dados são apropriados coletivamente por profissionais, alunos e famílias da escola, ao se perguntarem sobre os sentidos das evidências, ganham condição de deliberar pelos caminhos que querem seguir e isso exige trabalho reflexivo favorecido pela AIP.

AIP COMO ESTRATÉGIA ILUMINADORA E SUPERADORA DOS LIMITES DOS ÍNDICES EDUCACIONAIS

O exercício de produção de caminhos alternativos para a avaliação de larga escala requer clareza do lugar que esse nível avaliativo ocupa no vasto território da avaliação. Freitas *et al.* (2013), à guisa de referenciar as reflexões e evitar açodamento na análise, falam-nos que a avaliação sistêmica busca situar a qualidade das escolas das redes de ensino em uma perspectiva panorâmica. Cabe-lhes subsidiar a análise de políticas públicas mais amplas. O protagonismo nesse âmbito cabe ao poder público central.

Não se deve esperar que essas resultem em mudanças no cotidiano das práticas escolares. Foge ao seu escopo. Quando chegam a afetar fortemente o chão das escolas, cresce a possibilidade de que a publicização dos resultados tenha sido alcançada a um patamar que extrapola o âmbito de sua pertinência.

Formas mais criativas de regulação da qualidade das escolas poderiam ser acionadas pelos formuladores de políticas públicas para evitar a adequação/subordinação dos sistemas de ensino/escolas ao que se privilegia atualmente para o mapeamento da qualidade educacional. Reconhecida a indução que a avaliação exerce, deve-se ter cuidado ao conceber dispositivos de avaliação. O acatamento cego às regras do jogo da avaliação produz efeitos perniciosos sobejamente denunciados. Ao se alargar a discussão sobre os indicadores que serão cotejados para expressão da qualidade do ensino, compreendemos que o esforço para captar as mais diversas dimensões inerentes ao fenômeno educacional amplia o debate e volta a instrumentalizar os processos decisórios centrais com outros elementos. Esses novos acréscimos passam a povoar os exercícios de interpretação sobre a qualidade da escola pública.

Nessa perspectiva, a produção de indicadores de uma qualidade educacional socialmente referenciada pode ser feita por outros caminhos metodológicos que levem a resultados mais robustos e que tornem esses indicadores medidas mais objetivas. Dentre as opções desses outros caminhos podem estar a seleção de outras dimensões do constructo qualidade social, a opção por uma definição de operacional que se distancie da percepção de professores ou alunos ou ainda o uso de outros recursos estatísticos atualmente mais adequados, tais como análise fatorial confirmatória ou Teoria da Resposta ao Item (TRI).

No entanto, cabe salientar que, para a finalidade com que esses indicadores foram produzidos, na qual o valor numérico de cada indicador é menos importante que o significado a ele atribuído em processos coletivos da avaliação institucional, essa maior objetividade não é tão significativa. Nesses processos, a objetividade de algumas medidas é também relativizada, pois não retratam a realidade, mas sim a representação da realidade vista e apropriada nos limites de recortes feitos diante

das inúmeras decisões metodológicas apoiadas em um conjunto de variáveis não controladas no processo (ALMEIDA, 2002; GÜNTHER, 2003; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009). Corroboram com a defesa dessa relativização os estudos realizados por Baker *et al.* (2010); Chetty, Friedman, Rockoff, (2011); Lavigne, Good (2013) que mostram haver amplo consenso entre os estatísticos, psicometristas e economistas de que o desempenho de alunos são realmente apenas indicadores, não sendo suficientemente confiáveis e válidos para serem usados em decisões pessoais, de alto impacto, mesmo quando são usados aplicativos estatísticos mais arrojados.

Além disso, não se pode perder de vista que as perguntas básicas nos processos avaliativos devem ser “Avaliação para quem?” e “Avaliação para quê?”. Pautados nos princípios da AIP, a elaboração desses indicadores teve como preocupação tornar indissociáveis as ações de avaliar e ser avaliado, implicando nova cultura avaliativa na qual os papéis de avaliador e avaliado sejam ocupados pelos mesmos atores escolares, assim “superando os medos ligados à avaliação, deixando de lado seu aspecto meritocrático e enfocando a busca de soluções aos problemas comuns e prioritários” (DALBEN, 2008, p. 220). Ou seja, são indicadores produzidos para o consumo no interior das escolas, o que não descarta seu uso de forma diferenciada pelos governos. Essa proposta representa mais um exemplo concreto de contrarregulação tal como proposto por Freitas (2005).

Mas o que importa aqui é reconhecermos que, diante de todas essas limitações inerentes a quaisquer metodologias, as múltiplas dimensões do fenômeno educacional não se permitem capturar em sua totalidade, por mais sofisticadas que sejam as tecnologias das medidas. Nossa experiência investigativa junto aos professores da rede municipal associada aos aportes teóricos, sobretudo aqueles relacionados à formação humana, fez crescer em nós a humildade epistemológica para lidar com a complexidade das decisões acerca dos indicadores de qualidade da escola pública na perspectiva de uma qualidade socialmente referenciada.

Investigar esse tema de forma conjunta com os profissionais da rede de ensino revelou-se exercício de grande valor pedagógico e político. Ampliou nossa zona de contato com

as responsabilidades que assumimos ao eleger uma matriz curricular implicada com a formação humana. Aprendemos, com certo desapontamento, que por melhores que sejam as medidas educacionais acionadas para dar conta da qualidade da escola pública, estas serão sempre insuficientes como tradutoras do que a escola faz ou poderia fazer em atenção aos direitos dos estudantes de se desenvolverem como cidadãos.

Deriva dessa asserção o destaque que fazemos sobre as decisões que envolvem a escolha dos indicadores de qualidade social da escola. A tendência é eleger aqueles mais facilmente mensuráveis. Isso posto, vemos que “medir” qualidade social será sempre uma aproximação mais ou menos precisa das ações que a escola faz. Parece-nos contraproducente imaginar que tudo pode ser medido no campo da educação. Exatamente nessa impossibilidade reside a beleza do fenômeno educacional.

Isso não invalida, no entanto, a luta contra-hegemônica no campo da avaliação de larga escala. Porém, como vimos, se tratarmos os dados de uma avaliação de larga escala multidimensional com a mesma lógica das atuais políticas de regulação, poderemos nos surpreender com a tendência de igualmente ranquearmos as escolas, buscando as de melhor posicionamento no índice de qualidade social recém-criado. E demonstramos, por meio de alguns exemplos, que escolas com mesmo índice (valor absoluto) diferenciam-se nos indicadores de qualidade social que ajudam a produzir a média da escola. Como atribuir significados a esses aspectos?

Vemos que deriva daí a revalorização da AIP como instância que devolve à escola e aos seus atores a prerrogativa de fazer esses novos indícios de qualidade social, obtidos pela aplicação de instrumentos avaliativos revitalizados, ganharem envergadura.

E isso nos devolve ao início da conversa. Simultaneamente devemos lutar por avanços na avaliação de larga escala sem desconsiderarmos que residem no fortalecimento da AIP as chances de os coletivos escolares trabalharem na perspectiva de uma escola cujo projeto educativo se nutra do compromisso com a formação humana.

Incluir outras dimensões no espectro da qualidade social captada por indicadores quantitativos é potente para que as

escolas reconheçam nesses indicadores o amplo trabalho que fazem e valorizem a importância dessa diversidade de dimensões. Mas vale ressaltar que todos os índices gerados em uma avaliação em larga escala só adquirem significado e legitimidade quando apropriados pela comunidade escolar à luz de uma reflexão que inclua suas potências, fragilidades e condições objetivas para atingir a qualidade social almejada.

Enfim, dados avaliativos precisam dialogar com a realidade em que os atores atuam de modo a mobilizá-los na luta pela qualidade da escola pública. A AIP amplia a possibilidade de afetar os processos deliberativos da escola sobre os caminhos que eleger para percorrer na construção de qualidade social para as crianças, processo sempre inconcluso.

Dessa forma, não devemos dar por resolvida a questão da supremacia da avaliação externa em relação à AIP pela mera ampliação das variáveis que serão cotejadas gerando novos índices. A AIP continua sendo estratégia potente e legítima no sentido do fortalecimento dos atores da escola, conduzindo-os à forte implicação com os direitos dos estudantes aprenderem mais e melhor balizados pela formação humana.

Assumirmos o desafio de oferecermos alternativas aos formuladores de políticas educacionais motiva-nos o desejo de propositivamente alertarmos sobre os prejuízos que as atuais formas de avaliação externa têm produzido na escola e nos profissionais da educação: têm os tornado improdutivos sob a lógica da qualidade social, mesmo quando estes festejam os índices alcançados que atestam a produtividade da escola aos olhos dos reformadores empresariais (SORDI, 2016).

O profissionalismo que resulta dessas políticas externas tem mantido os professores reféns de resultados que contestam, mas que perseguem de forma ingênua, algumas vezes. Resultados que os têm feito trabalhar em prol de aprendizagens básicas e pragmáticas. Resultados que os têm feito esquecer-se da riqueza do trabalho pedagógico que protagonizam e que, de tanto ser sonogado na matriz curricular que desenvolvem, induzidos pela avaliação de larga escala bidimensional, tende a cair em desuso. Descartado, simplesmente.

Uma vez mais expressamos nossa confiança na AIP como espaço mobilizador dos coletivos da escola, pondo-os

em ação com horizontes de luta claramente identificados com a formação humana e edificante para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. O efeito do contexto e posição da pergunta no questionário sobre o resultado da medição. *Opinião Pública*, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 328-339, out. 2002.

ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-216.

ARROYO, M. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 15-47, jul./ set. 2015.

BAKER, E. L. et al. Problems with the use of student test scores to evaluate teachers. *Economic Policy Institute*, Washington, Briefing Paper 278, ago. 2010. Disponível em: <http://epi.3cdn.net/b9667271ee6c154195_t9m6iij8k.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-143.

BRYK, A.; SCHNEIDER, B. *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation, 2002.

CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John N.; ROCKOFF, Jonah E. *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. NBER Working Paper. Cambridge. n. 17699, 2011.

CURI, A. Z.; SOUZA, A. P. Medindo a qualidade das escolas: evidências para o Brasil. *Economia Aplicada*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 3, p. 541-574, jul./set. 2015.

DALBEN, A. *Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades*. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DALBEN, A. *Fatores associados à proficiência em leitura e matemática: uma aplicação do modelo linear hierárquico com dados longitudinais do Projeto GERES*. 2014. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DALBEN, A. et al. *Elaboração de instrumento para o constructo qualidade social sob o olhar do professor da educação básica*. Relatório de Pesquisa. Campinas, SP: LOED/FE/Unicamp, 2016.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

FACCENDA, O.; DALBEN, A.; DE FREITAS, L. C. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 231, maio/jago. 2011.

FERNANDES, N. S. et al. Qualidade de ensino: um problema a ser tratado de forma multidimensional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL, 42., 2010, Bento Gonçalves. *Anais...* Bento Gonçalves, RS, 2010.

FREINET, C. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação e políticas públicas: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2013.

GÜNTHER, H. *Como elaborar um questionário*. Brasília, DF: Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HAIR, J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HANUSHEK, E.; RAYMOND, M. Improving educational quality: how best to evaluate our schools? In: KODRZYCKI, Y. (Ed.). *Education in the 21st century: meeting the challenges of a changing world*. Boston, MA: Federal Reserve Bank of Boston, 2003. p. 193-236.

LAVIGNE, Alyson; GOOD, Leah Thomas L. *Teacher and student evaluation: moving beyond the failure of school reform*. New York: Routledge, 2013.

MADAUS, G; RUSSEL, M; HIGGINS, J. *The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte, NC: IAP, 2009.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MENEGÃO, R. C. S. G. *Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MURILLO, F. J. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 466-481.

NEAL, D.; SCHANZENBACH, D. W. Left behind by design: proficiency counts and test-based accountability. *The Review of Economics and Statistics*, Massachusetts, v. 92, n. 2, p. 263-283, May 2010.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, D.; SIMON, F. Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa: construção e validação de escala de atitude. *Cadernos Ceru*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2005.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SORDI, M. R. L. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*, Campinas, SP, v. 11, n. 4, p. 53-62, dez. 2006.

SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. *Revista Série-Estudos*, Campo Grande, MS, n. 33, p. 39-53, jan./jul. 2012.

SORDI, M. R. L. As duas faces da escola improdutiva sob a lógica das avaliações externas. In: ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá, 2016.

SOUSA SANTOS, B. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. *Using multivariate statistics*. Northridge, CA: Harper Collins College, 1996.

WORTHINGTON, R.; WHITTAKER, T. Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, v. 34, n. 6, p. 806-838, nov. 2006.

MARA REGINA LEMES DE SORDI

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil
maradesordi@uol.com.br

SARA BADRA DE OLIVEIRA

Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil
sarabadra@hotmail.com

MARGARIDA MONTEJANO DA SILVA

Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de
Educação de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
margmon@uol.com.br

REGIANE HELENA BERTAGNA

Professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro, São Paulo, Brasil
regiane@rc.unesp.br

ADILSON DALBEN

Professor da Faculdade SESI-SP de Educação e do Centro
Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), São Paulo,
São Paulo, Brasil
adalben@uol.com.br

Recebido em: JUNHO 2016

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2016