

Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões

Suzana dos Santos Gomes¹
Savana Diniz Gomes de Melo¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. O artigo apresenta apontamentos sobre avaliação e gestão na Educação Básica e na Educação Superior, identificando articulações, interfaces, repercussões e tensões. Os resultados indicam que as políticas públicas para a área a partir de 1990 possuem um eixo comum: se pautam em concepções e fins mercantis; estão imbricadas em todos os níveis de ensino; e seus efeitos têm acarretado tensões e críticas. Estas requerem aprofundamento de estudos. Chama-se a atenção para a ameaça de privatização das universidades federais, o que coloca em risco a qualidade do ensino, a condição dos professores e a própria essência e finalidade dessas universidades, subvertendo a concepção de gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Políticas de Avaliação. Educação Básica. Educação Superior.

ABSTRACT – Evaluation Policies and Educational Management: articulations, interfaces and tensions. This article shows notes on evaluation and management in Basic Education and Higher Education, identifying articulations, interfaces, repercussions and tensions. The results indicate that the public policies for the field since 1990 have a shared characteristic: they are based on commercial conceptions and purposes; are connected to all levels of education; and its effects have brought tensions and criticism. These require further study. Attention is drawn to the threat of privatization of federal universities, which endangers the quality of education, the situation of teachers, and the essence and purpose of these universities, subverting the concept of democratic management.

Keywords: Educational Management. Evaluation Policies. Basic Education. Higher Education.

Introdução

Os temas *Gestão Educacional e Políticas de Avaliação* nunca foram tão polêmicos como no contexto atual em que ambas as áreas foram e continuam sendo alvo de profundas alterações que acarretam consequências controvertidas. Por essa razão, também têm sido tanto objetos de estudos e pesquisas contumazes, abrangentes e significativas no cenário nacional e internacional, quanto de manifestações críticas, advindas de estudantes, docentes, organizações acadêmicas e sindicais, entre outras. Nessa direção, essa seção temática enfoca tais temas buscando aportar contribuições ao debate, com diferentes abordagens, recortes e contextos nacionais.

Nesse texto introdutório aos artigos que o compõem, procura-se relevar a partir da exploração de alguns apontamentos oriundos de produções teórico-metodológicas do campo a seguinte questão provocativa: que articulações, interfaces e tensões podem ser identificadas entre avaliação e gestão?

Com efeito, Gestão Educacional e Políticas de Avaliação são campos de ações que conduzem e regulam o processo educativo no Brasil e no mundo. A centralidade desses campos se exacerba no país e em outros cenários a partir da década de 1990. Com a crise econômica do capitalismo, em nível mundial, as reestruturações no setor produtivo, as redefinições no papel e na atuação do Estado, por imposição de ajustes estruturais e um conjunto de circunstâncias e medidas que requerem e imputam perdas profundas de direitos sociais e trabalhistas ao conjunto dos trabalhadores.

Como consequência, nos últimos anos enfrentamos inúmeros desafios nas políticas colocadas em prática no Brasil, na América Latina e em vários países com repercussões sérias na política educacional.

Torna-se relevante, portanto, destacar que esse processo de reformulações se desenvolve em um contexto em que os profissionais da educação promoviam debates e reivindicavam a melhoria da qualidade da educação, avanços dos direitos dos trabalhadores, garantia de financiamento público para a educação pública, efetivação da gestão democrática nas instituições, entre outros temas pautados por diversos sujeitos e em diferentes espaços da sociedade. Havia, portanto, reivindicações de melhoria na educação pública e essas abrangiam a valorização do magistério, por meio de concursos públicos, carreira, remuneração, estabilidade, entre outras.

Assim, a partir da década de 1990, gestão e avaliação ganharam relevância no cenário educacional, e se constituem como eixos estruturantes das políticas educacionais adotadas, o que se expressou claramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, e em inúmeras outras legislações nacionais. O novo marco legal redimensiona a educação escolar, por meio de políticas, programas, processos e práticas que se articulam em diferentes aspectos e sob diversos dispositivos, produzindo uma nova regulação, com muito mais controle por parte dos gestores dos sistemas que implicam

significativas mudanças na atuação dos sujeitos, no cotidiano das instituições escolares, em seus resultados. Esse contexto de nova regulação provoca, também, aumento de discussões e debates no interior das instituições escolares, bem como em suas organizações acadêmicas e sindicais, com expressões tanto de adesão como de resistência ao novo modelo educacional propugnado. Nesse quadro, os estudos sobre o tema gestão e avaliação se expandiram sob diferentes abordagens e recortes.

O levantamento bibliográfico e documental preliminar sobre gestão e avaliação realizado no presente estudo permitiu identificar uma diversidade de temas e questões nas produções. Martins e Sousa (2011), por exemplo, analisaram produções que exploraram as relações entre gestão escolar e avaliação. As autoras tomaram como referência dissertações e teses, artigos de periódicos e anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped) e da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae). Os trabalhos foram agrupados em quatro eixos, a saber: avaliação de desempenho e o papel da escola; características de resultados de avaliação de desempenho de alunos com perfis de direitos e com modelos de gestão; processos de avaliação educacional; uso de resultados de avaliação de desempenho para analisar políticas implementadas e iniciativas de gestão de sistemas de ensino. O estado do conhecimento em pauta suscita indagações e perspectivas para gestão de redes e de escolas. Segundo as autoras,

[...] a vinculação da gestão a resultados de avaliação, particularmente das avaliações em larga escala, movimento há muito anunciado em estudos da área tende a fortalecer, ao tempo em que iniciativas de autoavaliação institucional, emerge, mesmo que de modo tímido, como apropriação, pela escola, de regulação de seus próprios rumos (Martins; Sousa, 2012, p. 12).

Pode-se afirmar que a gestão educacional é tema recorrente na literatura educacional, especialmente a partir de 1988, com a introdução do princípio “gestão democrática na forma da lei” na Constituição Federal de 1988 e vem sendo reafirmada na legislação educacional vigente, ressaltando que esta é a gestão que se espera ser colocada em prática nos sistemas de ensino brasileiro (Brasil, 1988).

Sobre o termo gestão, Cury (2002) lembra que “gestão” provém do verbo latino “gero”, “gerere” e significa executar, exercer, gerar, gestar, o que implica uma ação do sujeito na construção de algo novo. Nesse sentido, gestão envolve pessoas, interlocução, diálogo, objetivando soluções para os problemas a serem geridos.

Para o autor,

[...] a gestão é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. Apesar da Constituição de 1988 ter inscrito o termo gestão democrática, que foi referendado, posteriormente,

pela LDB de 1996, pode-se notar nos escritos atuais sobre gestão escolar que o vocábulo administração continua sendo usado, porém, na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica (Cury, 2002, p. 165).

Também a Constituição Federal de 1988, ao apresentar uma nova configuração da gestão das políticas públicas, instituindo novos mecanismos nos processos de tomada de decisões, faz emergir um regime de ação pública descentralizada, no qual são criadas formas inovadoras de interação entre governo e sociedade.

A LDBEN (Lei nº 9.394/96) no art. 3º, inciso VII, apresenta o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, estabelece que esta deva ocorrer na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino. Sobre esse ponto, o art. 14, incisos I e II, dispõe que as normas de gestão democrática dos sistemas de ensino deverão assegurar como princípios: a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, aprovado por intermédio da Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), reafirma o conteúdo constitucional. Dentre os princípios de formação docente e valorização do magistério, a defesa da gestão democrática. O eixo de Financiamento e Gestão prevê a implantação de Conselhos de Educação, no âmbito do sistema, na forma de conselhos escolares com representação da comunidade educacional, no âmbito das escolas.

No que diz respeito à gestão educacional, o Documento Referência e o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) reafirmaram o princípio constitucional de gestão democrática, concebendo-a como espaço de deliberação coletiva, que vise à garantia da educação pública de qualidade social e a construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia; e como fator importante para a promoção da melhoria da qualidade da educação, bem como das políticas de Estado voltadas para a educação. (Brasil, 2010).

A gestão democrática também é enfatizada no novo PNE (2014-2024). Constata-se que a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) apresenta como princípio (art. 2º, VI) e como método de construção dos planos decenais de educação (art. 8º, § 2º) e define prazo de dois anos para sua implantação. Ressalta-se, que a Meta 19, do PNE apresenta oito estratégias relacionadas à gestão democrática, referentes à: constituição, formação e manutenção de colegiados (conselhos, fóruns, grêmios); participação das famílias e dos profissionais da educação; controle social e fiscalização dos recursos públicos e escolha de diretores, mediante mérito, desempenho e consulta pública. No que se refere à gestão educacional, o PNE (2014-2024), em sua meta 7, apresenta como concepção de educação a democrática. Em sua meta 19, firmou que deve ser garantida, por lei específica aprovada em âmbito estadual e municipal, a nomeação

comissionada de diretores escolares vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, com aplicação de prova nacional específica, com vistas a subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares. Pode-se afirmar que esse procedimento não é característico da gestão democrática da educação, já que ela prevê somente a eleição de diretores como critério para o provimento de tal cargo.

Torna-se relevante ressaltar, que a partir dos anos de 1990, verificou-se a introdução de um projeto liberalizante sintonizado com as transformações econômicas que vinham ocorrendo mundialmente, as ações voltadas para a educação passaram a apresentar características da gestão educacional gerencial e no Brasil essas características também passaram a ter espaço em sua agenda para a educação (Dourado, 2007).

Na esfera normativa, a gestão democrática ainda é estabelecida como a concepção de gestão que deve vigorar na educação brasileira, entretanto vem ocorrendo a incorporação da gestão gerencial nas principais iniciativas da União nesse Governo.

Segundo Castro (2007), a gestão educacional gerencial se constitui em um processo administrativo, que adota diretrizes gerenciais e tem como base a busca de resultados e os indicadores de desempenho para a promoção do sucesso escolar. Esse modelo de gestão enfatiza a eficiência, a eficácia, a efetividade, a autonomia, a descentralização administrativa, o mérito, a avaliação de desempenho e a produtividade e visa o interesse público.

Embora no plano do discurso muitas iniciativas voltadas para a gestão da educação apresentassem mecanismos e ou procedimentos que são apontados pela literatura educacional como característica da concepção de gestão democrática da educação, na prática os mecanismos criados nos sistemas de ensino, em lugar de priorizar uma educação voltada para democratização e emancipação, construindo-a com a participação da comunidade escolar e conforme os anseios desta, gradativamente se vem implantando e consolidado uma gestão gerencial que tem como objetivo maior a obtenção de resultados, e não uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos educandos, com uma formação crítica, humana, na qual estes sejam conhecedores e defensores de seus direitos e deveres.

Desse modo, o discurso de fortalecer a gestão no âmbito das escolas e sistemas de ensino, com a predominância de processos formativos que almejavam qualificar os profissionais da educação, bem como a sociedade civil, no que se refere a práticas e descentralização participativa, no intento de distribuir o poder, conforme pressupostos de um projeto político-participativo de governo, entram em contradição com a prática de centralização e controle das escolas, pelo topo do sistema e a conseqüente redução da autonomia das escolas, abrangendo diretamente tanto os diretores quanto os professores.

Castro (2009), em seus estudos, afirma que a década de 1990 no Brasil foi marcada pelo avanço da Política de Avaliação Educacional,

uma vez que se verificou, nesse mesmo período, a implementação de várias iniciativas colaborando para a implantação do atual sistema avaliativo, o que possibilita aferir “em todos os níveis e modalidades de ensino, [...] que consolidaram uma efetiva política de Avaliação Educacional” (Castro, 2009, p. 5). Para a autora a partir do investimento brasileiro no sistema avaliativo, atualmente o país possui um moderno, amplo, complexo e abrangente sistema de avaliação, que além de cobrir todos os níveis educacionais, também é responsável pela produção de informações “que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino no Brasil” (Castro, 2009, p. 8).

Tal avanço veio associado ao crescente controle nacional sobre os processos avaliativos marcado por uniformidades de estilos, práticas, aumento das ações de avaliação, com o conseqüente alargamento do seu campo de intervenção.

Em seus estudos sobre as políticas de avaliação, Fernandes (2017) analisou os modelos interpretativos apresentados por Afonso (2009) para compreensão do contexto de reformas no qual a avaliação adquire uma importância central. De acordo com o autor, o primeiro é apresentado como teoria do consenso que parte da pressuposição funcionalista de que haveria um consenso entre os sujeitos impulsionados pelas demandas permanentes de mudanças impostas pelo sistema social. O segundo é apresentado como teoria da competição e do conflito, enfatiza a “instabilidade inerente ao sistema social por causa das lutas com origens nas desigualdades de recursos e de poder” (Afonso, 2009, p. 64). Para o autor, as duas abordagens ficam restritas ao papel do Estado enquanto mediador ou gestor das contradições inerentes aos diversos sistemas sociais. O terceiro modelo explicativo proposto por Afonso (2009) analisa as reformas pelo movimento de “convergência cultural” que estaria sendo impulsionado por agências internacionais em busca da padronização de estruturas e práticas educativas em diferentes países. Por fim, o quarto e último modelo explicativo é caracterizado como paradigma do conflito, com destaque as “especificidades do lugar de dominação/subordinação ocupado num determinado momento por cada país no sistema capitalista mundial” (Afonso, 2009, p. 64).

Constata-se que uma das principais mudanças nas últimas décadas diz respeito ao fenômeno da globalização que contribui para a valorização do terceiro e quarto modelo de explicação entre as análises sobre as reformas adotadas por diferentes Estados ocidentais (Fernandes, 2017, p. 31).

Ainda, segundo Afonso (2009), os boletins da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e documentos da UNESCO evidenciam “um renovado interesse pela avaliação que tem impulsionado as reformas em países na Europa, tais como: Inglaterra, Espanha e Portugal, assim como nos Estados Unidos e em países da América Latina como é o caso do Brasil e da Argentina.

Nesse sentido,

Constata-se um cenário de mudanças, um caráter contraditório das reformas educacionais, uma vez que a austeridade orçamentária vem acompanhada do desejo de melhoria da qualidade da educação que, segundo os favoráveis às reformas, poderia ser alcançada por meio da melhoria da eficiência e da eficácia escolar. Essa melhoria poderia ser alcançada com a racionalização do processo avaliativo responsável pela maior transparência dos resultados (Fernandes, 2017, p. 32).

Ball (2002) também destacou a ênfase avaliativa em diferentes países, no contexto da globalização. Segundo Ball, a performatividade está inserida num contexto de reforma da educação que “relaciona-se com mercados, com gestão, [...] com mudanças na natureza do Estado no discurso político” (Ball, 2002, p.4).

O autor busca compreender o discurso anunciador dos benefícios da reforma para a educação, com o intuito de analisar as subjetividades por detrás desses interesses.

Coerente com essa perspectiva, Fernandes (2017) chama a atenção para a lógica mercantil que passa a prevalecer na educação, incidindo sobre a identidade dos professores e requerendo desses a chamada “performatividade”. Em suas palavras:

[...] esses processos não devem ser entendidos como estratégias de ‘desregulação’, mas sim, como novas formas de regulação de caráter mais liberal e autorregulada, na qual o Estado assume nova forma de controle. No conjunto dessas transformações, novas identidades do professor têm sido forjadas a partir do conceito de performatividade, da gestão e de ideias inspiradas na lógica do mercado (Fernandes, 2017, p. 33).

Além do perfil e papel do professor, a instalação da cultura da performatividade de caráter competitivo instaura novos elementos na organização escolar levando o profissional a assumir a responsabilidade e ao mesmo tempo se comprometer com os resultados alcançados mediante avaliações dos processos de aprendizagens. Essa abordagem indica uma nova visão de gestão introduzida na organização escolar responsável por mudanças na identidade do professor.

Para Fernandes (2017) tornam-se emergentes as propostas de pesquisas que analisem se de fato, como afirma Ball, a performatividade inviabiliza o conhecimento crítico, a democracia, a ética ou autonomia dos professores. Pesquisadores do campo das políticas educacionais têm criticado os efeitos das reformas educacionais na identidade docente, a partir da década de 1990. Esses estudos trazem elementos importantes para se pensar as transformações que ocorreram. Oliveira compartilha da visão de Ball ao afirmar que,

[...] os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola trazem muitas vezes o senti-

mento para os docentes de 'estarem sob suspeita' (Oliveira, 2010, p. 22).

Segundo a autora, os professores tendem a perceber a gestão democrática, valorizada nessas reformas, como uma ameaça, principalmente, porque possibilita a interferência de outros atores na exclusividade de seus trabalhos. Somada à gestão democrática, a flexibilidade anunciada pelas reformas coloca os professores diante de uma nova ambivalência. Nos dizeres de Oliveira,

Se por um lado as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades, por outro lado essa mesma organização lhes retira poder e controle como um grupo profissional, à medida que os demais sujeitos que participam da escola e do sistema se encontram agora investidos do poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço escolar (Oliveira, 2010, p. 32).

Como se vê, as considerações indicadas por esses autores são de extrema relevância para a compreensão das implicações das políticas de avaliação e da gestão educacional. O estudo dos temas gestão e avaliação não pode ser dissociado dos estudos sobre o trabalho docente, a valorização do magistério, e a ampla gama de reformas na legislação trabalhista dos profissionais da educação, que também vem sofrendo profundas transformações regressivas com a evidência de precarização e intensificação do trabalho, que trazem consequências mais profundas que o problema da identidade.

Avaliação na Educação Básica

Nas últimas décadas, a reflexão e as práticas de avaliação sofreram transformações significativas. A abordagem tradicional, baseada no instrumento e na prova cederam lugar a uma perspectiva centrada nos aspectos metodológicos. Diante disso, pode-se afirmar que, [...] resultados educacionais descolados dos processos que os engendraram não podem ser entendidos como algo que faça parte do processo educacional" (Horta Neto, 2018, p. 51.).

Atualmente, o debate paradigmático em torno da avaliação ganhou sentido no contexto da problematização. Esta mudança conceitual tem estreita relação com a diversidade dos campos de referência da avaliação, entre eles, destacam-se políticas educacionais, sistemas de ensino, escolas, currículos, programas, desempenho docente, aprendizagens, dentre outros. (Fernandes, 2007; Gomes, 2015; 2017).

Pode-se afirmar que a avaliação tem assumido centralidade nas políticas públicas, com inúmeras repercussões nas práticas de ensino e aprendizagem, na gestão e no trabalho docente. A literatura existente tem revelado a complexidade, a multidimensionalidade e a abrangência da avaliação.

Como parte do processo de gestão dos sistemas educacionais e das práticas de ensino, a avaliação está no centro do campo educativo, de certo modo como efeito produzido pela globalização que em muitos casos desencadeou processos de competitividade entre os diferentes sistemas educativos. Nesse sentido, as mudanças ocorridas no campo da avaliação permitem obter informações sobre as profundas tensões vividas pelos gestores escolares, professores e alunos.

A lógica da mensurabilidade e a dimensão normativa da avaliação, foram intensificadas nas últimas décadas. Nesse modelo, testes em larga escala, com resultados amplamente divulgados, sobretudo nas mídias, muitas vezes produziram ranqueamentos e comparações indevidas. Essa ênfase nos resultados tem promovido a competição, estimulando uma visão reducionista da qualidade em educação. Por um lado, ressalta-se que esse olhar crítico não significa desvalorização dos exames nacionais, pelo contrário, defende-se uma postura crítica diante dos testes, entendendo-os como indicadores que demandam maior articulação com outros fatores que fundamentam a ação educativa. Por outro lado, apesar de inúmeras críticas formuladas sobre as avaliações externas elas têm contribuído para sensibilizar gestores e professores sobre a qualidade do ensino que está sendo ofertado aos estudantes.

Pode-se afirmar que, “até meados da década de 1990, não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade de sistemas de ensino no país”. (Gomes, 2015, p. 349). Em virtude disso, comumente falava-se “da velha escola pública do passado, como exemplo de qualidade”. Constatava-se que havia problemas educacionais que afetavam diretamente a Educação Básica e, principalmente, o Ensino Fundamental. E, em meio a essa situação, a escola adotava uma postura excludente, de modo que poucos alunos eram eleitos e tinham acesso ao ensino-aprendizagem. Em razão disso, adotou-se a reforma educacional com uma política de avaliação, que se propunha a promover, acima de tudo, a qualidade e eficiência atribuída ao ensino.

Em conformidade com tal situação, Jeffrey afirma que com a reforma educacional de 1990 objetivava,

[...] promover a indução de políticas voltadas, especificamente, ao ensino fundamental e à qualidade de ensino, que problemas como a reprovação escolar e a correção do fluxo precisavam ser enfrentados e solucionados, a fim de garantir a equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro (Jeffrey, 2011, p. 63).

Constata-se que o desenvolvimento de um sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil é bastante recente. Em pouco mais de uma década foi construído, no país, um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional, que cobre todos os níveis da educação e produz informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino.

Com esse objetivo geral comum, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

e mais recentemente a Prova Brasil apresentam distintas características e possibilidades de uso de seus resultados para que as informações avaliativas sirvam também para o próprio processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais. (Brasil, 2005; 2009; 2010).

O SAEB, criado em 1990 passou por várias reformulações até chegar a sua formulação atual, vigente desde 2015. Sua criação induziu, orientou e foi reforçada pela criação de sistemas de avaliação nos estados da federação. Em 2015¹ registravam-se sistemas próprios de avaliação da educação básica em 18 estados brasileiros, que tendem a utilizar as mesmas escalas para os testes sem, contudo, haver integração entre eles.

O Enem, criado em 1998 para avaliar o desempenho dos estudantes no Ensino Médio também passou por significativas alterações. Após 20 anos, tornou-se porta de acesso para o Ensino Superior público e particular do Brasil. Atualmente, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), as notas do Enem são aceitas por todas as universidades federais, estaduais, centros universitários e institutos federais de educação.

Em sua proposta de avaliação, o Enem privilegia a capacidade que os estudantes têm de resolver questões e apresentar argumentos a partir de habilidades e de competências desenvolvidas no processo de escolarização, sendo um dos seus objetivos avaliar a apropriação desses conhecimentos pelos estudantes. Todos os anos, depois de divulgados os resultados das avaliações nacionais, e entre elas o Enem, há a intensificação de discussões acerca da qualidade do ensino no Brasil, em geral, responsabilizam-se os professores pela baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas. Nesse prisma, o Enem e as habilidades requeridas por ele, aproximam-se, de forma estreita, das questões relativo às práticas curriculares dos professores.

Essa avaliação externa surgiu com a intenção de avaliar, de forma voluntária o desempenho do estudante após chegar ao final da Educação Básica, visando colaborar para rendimentos positivos da qualidade desse nível de escolaridade, entretanto a adesão dos alunos, nos primeiros anos de aplicação da avaliação, foi mínima. No ano de 2009 surgiu o novo Enem, que ampliava as atribuições do mesmo, sendo utilizado como critério de seleção para o ingresso do aluno no Ensino Superior e também como critério de seleção para os alunos que almejam concorrer à bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni), ao Financiamento Estudantil (Fies), que oferecem, respectivamente, bolsas de estudo e financiamento sem juros, ou com juros baixos em instituições privadas e ainda como possibilidade de certificação do Ensino Médio.

Em 2017, o Enem sofreu algumas modificações, sendo as mais relevantes: a redistribuição dos dias de prova, divulgação individual dos resultados, colocando fim às publicações de notas por escolas e a revogação do Enem como forma de certificado de conclusão do Ensino Médio. Esse exame é hoje, após várias modificações e ajustes, a avaliação externa mais relevante do Ensino Médio, influenciando, muitas vezes, os currículos e as práticas docentes. Por esse motivo, considera-se relevante a discussão acerca dessa avaliação externa e suas relações com as práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula.

Mas, se é verdade que o Brasil avançou na organização e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não se utilizam, de modo qualitativo, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. “Estes são desafios das políticas educacionais, sem os quais o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: estudantes, professores e gestores” (Gomes, 2015, p. 350.).

Sobre essa questão, pesquisadores do campo das políticas educacionais também afirmam que,

O movimento em direção aos testes se propaga no Brasil, tanto em nível dos governos estaduais como municipais, e, com ele, cresce a utilização do ranqueamento das escolas – caminho trilhado a partir de três movimentos: identificar as escolas de melhor desempenho, consideradas como exemplos a serem seguidos; divulgar os resultados dos testes, acreditando que as famílias irão pressionar aquelas escolas com baixo desempenho a se superarem; criar competição entre as escolas por desempenhos cada vez melhores, estratégia típica do mundo empresarial em seu afã de eliminar concorrentes (Horta Neto, 2018, p. 47).

Diante do exposto, considera-se prioridade,

[...] reafirmar a centralidade que a avaliação, principalmente as conduzidas pelos estados brasileiros, tem tido na referência de qualidade e de gestão da educação. No entanto, salienta-se ser imprescindível o cuidado de que as avaliações externas sejam colocadas a serviço de uma educação pública de qualidade para todos os estudantes, sem quaisquer distinções, base de uma sociedade verdadeiramente democrática (Machado; Alarvase; Arcas, 2015, p. 668).

Frente a esse contexto, torna-se relevante problematizar a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil, na América Latina e em outros países, identificando contradições das medidas adotadas nas últimas décadas e os interesses subjacentes. Nesse sentido, constata-se demandas por uma nova epistemologia da avaliação, que supere a predominância de um paradigma positivista, baseado na mensuração, reduzido muitas vezes numa tendência para produzir *standards* e *rankings* que tem incentivado a competição e ameaçam reduzir a educação num segmento do mercado, aumentando desse modo as desigualdades escolares.

Enquanto mediadores das políticas públicas educacionais, que inclui a avaliação e a gestão, os professores desempenham um papel relevante na garantia de uma avaliação que atenda as demandas dos estudantes e seja, portanto, formativa. Pautada em valores democráticos, éticos e políticos, pois, “[...] assumir claramente as relações entre a avaliação, a ética e a política pública pode ser um importante contributo para transformar e melhorar as realidades sociais, tornando a sociedade mais justa e solidária” (Fernandes, 2018, p. 34).

Avaliação na Educação Superior

Estudos sobre Avaliação na Educação Superior revelam que a discussão inicial sobre o tema centrou sua atenção sobre a dimensão institucional das universidades públicas federais, com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido pela CAPES no período de 1983 a 1985. Este foi seguido do Programa Institucional de Avaliação das Universidades Brasileiras (PIUB), no início da década de 1990, proposto ao MEC por um grupo de pesquisadores do ensino superior e/ou com experiência em gestão universitária. (Weber, 2003).

Vale destacar que nesse contexto, começa a se empreender um novo ciclo de reformas educacionais no país que expressam uma dada concepção de gestão educacional, inseridas e articuladas a um amplo conjunto de reformas que reunia o setor produtivo e o Estado, em resposta parcial à crise do capitalismo mundial. Abre-se, assim, espaço para a reestruturação das universidades.

Nesse processo, as mudanças impostas à Educação Superior foram profundas e abrangeram várias áreas, desde o financiamento, a oferta, a forma de gestão, o funcionamento, os currículos, a avaliação, a composição e organização dos quadros docentes, o conteúdo das atividades docentes, entre outras.

Em relação à avaliação, constata-se a introdução de novos processos de avaliação institucional, de avaliação dos cursos e da avaliação de desempenho dos servidores, sobretudo nas instituições públicas foi sendo introduzida por meio de um conjunto de normas e as práticas decorrentes, uma vigorosa cultura da avaliação, de responsabilização e de prestação de contas.

Segundo Sousa e Bruno (2008), a avaliação emerge como uma ferramenta fundamental do poder de gestão e de controle sobre atividades realizadas de forma descentralizada. Nesse quadro, a desregulamentação implica, necessariamente, o reforço das práticas avaliativas como instrumentos de gestão, cujos critérios e racionalidade são estabelecidos pelos centros de poder do governo e das empresas, assumindo, desse modo, um caráter eminentemente coercitivo e controlador.

Nos documentos normativos nacionais prescritivos da avaliação da Educação Superior, destaca-se a relevância da qualidade aliada à adoção dos princípios da avaliação e regulação, bem como a ênfase à internacionalização que colocam em debate o papel e a finalidade das universidades públicas.

De acordo com Leite (1997), a avaliação sistemática da Educação Superior brasileira teve iniciativas anteriores à década de 1990, que já preparavam o caminho, tais como no ano de 1977, a avaliação dos cursos de pós-graduação. Posteriormente, o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986, já assumia em seus projetos uma concepção alicerçada em uma avaliação quantitativa e objetivista para a Educação Superior.

Como se constata, foi em meio a iniciativas e discussões acerca da criação de uma avaliação institucional para as universidades que se apresentou, em 1993, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), o documento base intitulado Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional, produzido por uma Comissão Nacional de Avaliação, criada para esse fim. Tal documento reuniu a fundamentação, as características e os indicadores de avaliação formulados pela própria comissão. Como resultado, foi criado o PAIUB, que recebeu o apoio das Instituições de Educação Superior (IES), e contou, em seu delineamento, com contribuições oriundas do debate acerca do papel e significado da avaliação, travado, desde a década de 1980, por diferentes instâncias: governamentais, de instituições de educação superior e de associações representativas de docentes (Amorim; Sousa, 1994).

Entretanto, tal programa foi interrompido na primeira gestão do governo de Fernando Henrique de Cardoso (FHC), que optou pela implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, que foi instituído em 1995, com a aprovação da Lei nº 9.131/1995.

O ENC se caracteriza como uma avaliação periódica das instituições e cursos, que tem como um de seus objetivos, aferir o desempenho dos formandos – de forma compulsória, sendo condição prévia para obtenção do diploma. Essa avaliação provocou muitas críticas, sobretudo pela forma como os seus resultados eram usados e foi boicotado por estudantes que entregaram a prova em branco.

Com tal exame, a noção de medida de resultado é ampliada para uma perspectiva de avaliação, sendo previstos, além dos exames, a avaliação das instituições e de cursos, por comissões externas, e a autoavaliação da instituição. Assim, a avaliação do ensino superior passava a resultar da agregação de resultados produzidos por diferentes instâncias: pela CAPES (pós-graduação *stricto sensu*); pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional do MEC - SEDIAE (Exame Nacional e Análise de Indicadores de Desempenho Global); por especialistas (graduação) e Instituições de Ensino (autoavaliação). Todavia, o efeito mais visível dos procedimentos de avaliação adotados foi a classificação dos alunos e das instituições, como resultado do desempenho no ENC e do julgamento das condições institucionais, considerando que critérios variavam de acordo com a natureza da instituição (universidade, centro universitário, faculdade etc.) (Sousa; Bruno, 2008).

Vale destacar, como demonstram vários autores² que o movimento de sistematização e consolidação da avaliação da educação superior ocorre em paralelo a expansão de instituições privadas, de seus cursos e vagas, que se evidencia a partir de 1995, e vai se tornar notável a partir de 2010. É importante destacar, também, que a concepção de qualidade, desenhada no período de 1995 a 2002, conforme Trindade (2001), Dias Sobrinho (2003) citados por Sousa e Bruno (2008), desassociou as noções de quantidade e qualidade, o que permitiu a expansão de IES privadas, em proporções significativamente maiores do que a ocorrida nos períodos anteriores.

Na sequência da consolidação do sistema de avaliação da Educação Superior no Brasil foram promovidas já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, alterações nos procedimentos. O ENC é encerrado e ocorre a designação de um grupo de trabalho para propor alterações na avaliação da Educação Superior, denominado Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). Como resultado dos trabalhos dessa Comissão, é lançado um novo modelo de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), conformado por lei de composição híbrida entre a Medida Provisória (MP) n. 147/2003, que preservava a proposta elaborada pela CEA, e as alterações na Câmara dos Deputados, por ocasião de sua aprovação. O Sinaes surge, assim, com a função de exercer o controle sobre as instituições de Educação Superior (IES).

Segundo o Ministério da Educação (MEC)³, o Sinaes analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, levando em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Sinaes ao longo de sua história passou por reformulações, a exemplo das impostas por decretos no ano de 2006 e 2007, que alteram sua concepção original limitando, a finalidade da avaliação, uma vez que essa passa a subsidiar o exercício da função reguladora pelo MEC, induzindo, na prática, uma concepção de avaliação como instrumento de controle, retomando o sentido que a mesma assumia no período anterior (Verhine, 2015; Sousa; Bruno, 2008).

Ao analisar os modelos de avaliação contidos no ENC e no Sinaes observa-se que, embora existam diferenças, ambos reafirmam a concepção da avaliação da educação sob a lógica do controle e do mercado, implicando as Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas. Uma das críticas ao sistema se dá em decorrência da utilização isolada de dados do Exame Nacional de Curso (Enade) e de alguns dos indicadores de qualidade, como é o caso do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) para fins de mercado. Outra crítica relevante recai sobre o excessivo controle as IES públicas brasileiras e sobre o trabalho docente exercido nessas instituições, no sentido de profunda redução de autonomia. No caso do trabalho docente, essa perda de autonomia vem rigorosamente associada a perda de direitos trabalhistas e previdenciários, à intensificação e à precarização do trabalho, o que tem levado a atualizar e aprofundar o debate sobre o processo de proletarianização dos professores universitários, com base nas evidências do contexto atual.

O Sinaes se articula, portanto não somente com os modelos de avaliação que o antecederam, mas também com a qualidade do ensino e com condições de emprego e de trabalho dos professores e demais servidores das IES. Porém, as fortes ameaças e medidas governamentais em direção a privatização das universidades federais colocam em questão não somente a qualidade do ensino, a condição dos professores universitários, como também à própria essência e finalidade das universidades brasileiras, que implicam diretamente a concepção de gestão. Essas ameaças, representam, sem sombra de dúvidas, o principal risco e tensão na atualidade da educação superior no país.

Considerações Finais

Pretendeu-se nesse artigo destacar algumas interfaces, articulações e tensões existentes entre avaliação e gestão educacional. Ao concluí-lo, torna-se relevante destacar três considerações.

Em primeiro lugar, avaliação e gestão estão estreitamente imbricadas em todos os níveis de ensino e as concepções e finalidades que efetivamente as orientam conduzem a resultados situados historicamente.

Em segundo lugar, o processo de avaliação empreendido no Brasil desde a década de 1990, com seus antecedentes na década de 1980, possui um nexos, um eixo condutor comum, que eleva e aprofunda a crise dos sistemas educacionais públicos e conduz à mercadorização da educação em todos os níveis de ensino, tendo como rumo a internacionalização pautada por hierarquias educacionais e sociais. Trata-se de um processo de mundialização dos modelos educacionais, ainda inconcluso, mas em estágio já bastante avançado, que tem como exemplo mais adiantado e modelo, as experiências norte-americana e chilena. Há, portanto que se buscar conhecer e analisar essas experiências, em profundidade.

Finalmente, os estudos sobre a gestão e avaliação, assim como os demais, demandam sempre apreciação crítica dos sujeitos, numa perspectiva de diálogo e confrontação. Parece ser fundamental indagar e problematizar as políticas educacionais em curso e, particularmente, as de avaliação e gestão da educação com base em referências teóricas que deem conta não só de desvelar a sua essência, natureza, finalidades, e os seus efeitos e as tensões que estas têm gerado, mas também que carreguem o potencial de contribuir para a superação da própria política.

Recebido em 17 de julho de 2018
Aprovado em 26 de setembro de 2018

Notas

1 Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/estrategias/7-32-sistemas-estaduais-de-avaliacao>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

2 Confere: Sousa e Bruno (2008); Trindade (2001) e Dias Sobrinho (2003).

3 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-aco-es-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, p. 13-29, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 set. 2016.

AMORIM, Antônio; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação institucional da universidade brasileira: questões polarizadoras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, p. 123-136, jul./dez. 1994.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Prova Brasil e Saeb**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – Decênio 2011-2020. Brasília, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2013.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>>. Acesso em: 10 mai. de 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 22 maio 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 12 de jul. 2012.

FERNANDES, Alex de Oliveira. **O programa de avaliação da aprendizagem escolar (PAAE) em Minas Gerais**: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no ensino médio. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQXFKL/alex_disserta_o_completa_fae.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 out. 2018.

FERNANDES, Domingos. Limitações e potencialidades da avaliação educacional. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na Educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. P. 3-6.

FERNANDES, Domingos. Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, p. 19-36, 2018. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3932>>. Acesso em: 10 out. 2018.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 221-236, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00221.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

GOMES, Suzana dos Santos. Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas. In: GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene Gonçalves. **Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior**: desafios da contemporaneidade. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. P. 347-360.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3990>>. Acesso em: 22 de maio 2018.

JEFFREY, Debora Cristina. O monitoramento da educação básica na esfera estadual: o caso paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, Sistema de Avaliação e Práticas Educativas**: da escola básica à universidade. Campinas: Papiros, 2011.

LEITE, Denise. Avaliação e tensões Estado, universidade e sociedade na América Latina. **Revista Avaliação**, v. 2, n. 1, p. 7-17, 1997. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/avaliacao/article/view/770>>. Acesso em: 12 maio 2015.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 667-680 set./dez. 2015 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63800/37029>>. Acesso em: 22 maio 2016.

MARTINS, Angela Maria; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da

questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a02v20n74.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 17-35, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BRUNO, Lúcia. Avaliação da educação superior: finalidades e controvérsias. **Universidade e Sociedade**, ano XVIII, n. 42, p. 195-204, jun. 2008.

TRINDADE, Hélgio. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra" na América Latina. In: GENTILL, Pablo (Org.). **Universidades na Penumbra**. São Paulo: Cortez, 2001. P. 13-43.

VERHINE, Robert Evan. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00603.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

WEBER, Silke. Avaliação da Educação Superior: Convergências e Divergências. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9 n. 1, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1259>>. Acesso em: 15 set. 2014.

Suzana dos Santos Gomes é pós-doutoranda da Universidade de Lisboa (U.L) e Universidade de São Paulo (USP), doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da UFMG e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Savana Diniz Gomes Melo é pós-doutora com vínculo na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de La Coruña, Galícia, Espanha. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), vice-coordenadora da linha de pesquisa Políticas Públicas e Educação: Concepção, Implementação e Avaliação e subchefe do Departamento de Administração Escolar da FAE/UFMG.

E-mail: sdgmufmg@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.