



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC
MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC**

MARCOS VINÍCIUS CASTRO SOUZA

**IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CULTURA
ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O PROJETO CÍRCULOS DE
AVALIAÇÃO**

**Salvador
2016**

MARCOS VINÍCIUS CASTRO SOUZA

**IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CULTURA
ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O PROJETO CÍRCULOS DE
AVALIAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Tanajura Machado

**Salvador
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Souza, Marcos Vinícius Castro

Implicações da avaliação institucional na cultura escolar: um olhar sobre o projeto currículos de avaliação / Marcos Vinícius Castro Souza . – Salvador, 2016.
108f.

Orientadora: Celia Tanajura Machado.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação . Campus I.

Contém referências, apêndices e anexo.

1. Avaliação educacional - Bahia. 2. Currículos - Avaliação. 3. Educação e Estado. I. Machado, Celia Tanajura. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

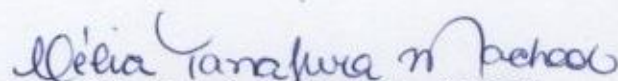
CDD: 371.26

FOLHA DE APROVAÇÃO

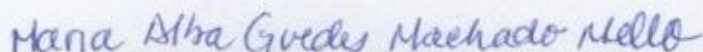
“IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CULTURA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO”

MARCOS VINÍCIUS CASTRO SOUZA

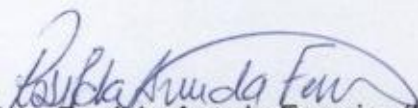
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, em 19 de dezembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Dra. Célia Tanajura Machado (UNEB)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Dra. Maria Alba Guedes Machado Mello (UNEB)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Dra. Rosilda Arruda Ferreira (UFRB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

“A possibilidade de arriscar
É que nos faz homens.
Vôo perfeito
No espaço que criamos.
Ninguém decide
Sobre os passos que
Evitamos.
Certeza
De que não somos pássaros
E que voamos.
Tristeza
De que não vamos
Por medo dos caminhos”.
(DAMÁRIO DACRUZ)

Aos que acreditam na educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar condições de chegar até aqui e conquistar mais um objetivo.

Aos meus pais, Eliúde e Renato, que me ensinaram o valor da educação.

Aos meus irmãos, Marcelo Renato e Éric André, pelo apoio e incentivo.

A Nina e Felipe, meus sobrinhos queridos.

A Professora Dra. Célia Tanajura Machado, por ter dado sim, quando tudo parecia perdido. Agradeço imensamente pela delicadeza na orientação e condução da pesquisa. A senhora também foi fundamental para a conquista desse objetivo.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).

As instituições que se disponibilizaram para realização da pesquisa; sem esse apoio, seria impossível concretizar esse estudo.

A minha companheira pelo apoio e incentivo.

Ao amigo e parceiro Marcus Vinicius S. França, pelos momentos de escuta, incentivo e correção do material que eu produzia.

A Noeme S. O. Santos, amiga e parceira que conquistei nesses dois anos de mestrado. Obrigado pela caminhada, resenhas, amizade e cumplicidade.

Aos demais amigos e colegas de caminhada que conquistei ao longo do processo formativo.

A Rita Natividade, minha gestora, que soube compreender, como ninguém, minhas necessidades e sempre flexibilizou minha jornada de trabalho na escola para que pudesse concluir o curso e me enriquecer enquanto profissional.

A equipe da Escola Municipal João Lino.

A todos, meus agradecimentos.

“Aquele que conhece os outros é sábio. Aquele que conhece a si mesmo é iluminado” (LAO-TSÉ).

RESUMO

Essa pesquisa aborda a avaliação institucional no contexto da educação básica e seus desdobramentos na cultura escolar, evidenciando o Projeto Círculos de Avaliação como impulsionador da realização desta avaliação por parte das escolas estaduais. A pergunta que norteou o estudo foi: Qual a percepção das escolas que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação sobre as implicações da avaliação institucional na cultura escolar? Assim, estabeleceu-se como objetivo central do estudo: analisar a percepção das escolas que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação sobre as implicações da avaliação institucional na cultura escolar. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) analisar a adesão e percepção da comunidade escolar na avaliação institucional realizada pelas instituições; b) identificar como as escolas pesquisadas percebem a avaliação institucional e tratam seus resultados; c) identificar elementos de caráter formativo da avaliação presentes na cultura escolar; d) apresentar proposta de um curso de formação em avaliação institucional para os profissionais da educação das instituições pesquisadas, na modalidade EaD. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, fator que estabeleceu maior contato com teóricos e estudos que versavam sobre a temática, tendo como principais autores: Afonso (2007, 2014), Dias Sobrinho (1996, 2008), Arroyo (2003), Luck (2009, 2012), Gadotti (1999), Bahia (2010, 2011), Libâneo (2013) e König (2007). Em relação ao trabalho de campo, optou-se pelo método alicerçado em pressupostos da fenomenologia, na perspectiva do fenômeno situado, numa abordagem qualitativa, seguindo-se os passos da pesquisa descritiva. Os dados foram coletados por meio da análise documental do portfólio escolar e realização de entrevistas por pautas, junto a três escolas estaduais do município de Santo Amaro/BA que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação. Constituíram-se, como sujeitos investigados, um gestor, um coordenador e três professores, totalizando cinco participantes. Todas as informações foram analisadas, por meio da análise ideográfica. Diante disso, os resultados apresentados revelam que, das três instituições pesquisadas, apenas uma realizou toda a sistemática proposta pelo Projeto Círculos de Avaliação. Contudo, devido a falta de continuidade do Projeto, essa aplicação não foi o suficiente para conduzir essa escola na apropriação da cultura avaliativa ou reestruturação da forma adotada para tomada de decisões. Os resultados também evidenciaram a relevância da avaliação institucional enquanto processo que propicia a (re)significação da cultura organizacional da instituição.

Palavras-chave: Avaliação institucional; Cultura escolar; Projeto Círculos de Avaliação; Escolas estaduais; Bahia.

ABSTRACT

This research approaches the institutional assessment in the context of basic education and its consequences on school culture. It demonstrates these project as an impeller to realizing this evaluation by schools. The question that has lead this research was: what's the perception of schools that have adhered to the Project Círculos de Avaliação about the implications of institutional assessment in school culture? So, the central objective of the study is to analyze the perception of schools that have joined the Project Círculos de Avaliação about implications of institutional evaluation on school culture. These specific objectives were defined: a) To analyze the school community's adhesion and perception about institutional assessment carried out by schools; b) To identify how these schools perceive the institutional assessment and treat their results; c) To identify elements of avaiation formative character present in school culture; d) To propose a training course about institutional evaluation for the professionals of evaluated educacional institution, by distance-learning school. A bibliographical research had done for establishing closer contact with theoreticians and studies that approach the subject matter. The main authors are : Afonso (2007, 2014), Dias Sobrinho (1996, 2008), Arroyo (2003), Luck (2009, 2012), Gadotti (1999), Bahia (2010, 2011), Libâneo (2013) e König (2007). In relation to fieldwork, the phenomenological method was chosen, throufh the perspective of the phenomenon, in a qualitative approach, by a descriptive analysis. Data were collected through the documentary analysis of the shool portfolio and conducting interviews at three state schools in Santo Amaro, that have joined to the Project Círculos de Avaliação. A manager, a coordinator and three teachers were interviewed - Numbering five participants. Information was analyzed through ideographic analysis. Among three evaluated schools, only one had completed all the proposes of the project Círculos de Avaliação. However, due to discontinuance of the project, this application was not enough to lead this school to appropriation of the evaluation culture or restructuring on decision making. Results shows the relevance of institutional evaluation as a process that provides an improvement on organizational culture at educational institution.

Key-words: Institutional assessment; School culture; Project Círculos de Avaliação; State schools; Bahia.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	37
FIGURA 2 – SISTEMA DE ALIMENTAÇÃO E RETROALIMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO ESCOLAR.....	43
FIGURA 3 – SISTEMÁTICA DE AÇÃO DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL.....	47
FIGURA 4 – SÍNTESE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL APLICADO	51
FIGURA 5 – PALAVRAS-CHAVE PARA O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.	65
FIGURA 6 – ESTRUTURA GERAL DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO.	68
FIGURA 7 – MAPA TERRITORIAL DE SANTO AMARO/BA	72

LISTA DE TABELA, QUADROS E GRÁFICOS

TABELA 1 – SÍNTESE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	73
QUADRO 1 – CÓDIGO DE CATEGORIA ABERTA DA ESCOLA SANTANA	78
QUADRO 2 – CÓDIGO DE CATEGORIA ABERTA DA ESCOLA PORTO	78
QUADRO 3 – CÓDIGO DE CATEGORIA ABERTA DA ESCOLA AMARO.....	79
GRÁFICO 1: CONHECIMENTO ACERCA DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO	82
GRÁFICO 2: COMPREENSÃO SOBRE O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	83
GRÁFICO 3: COMPREENSÃO SOBRE A CULTURA ESCOLAR.....	84
GRÁFICO 4: SOBRE A EXISTÊNCIA DE CULTURA AVALIATIVA NA ESCOLA	85
GRÁFICO 5: SOBRE O PAPEL DO ESTADO (SEC) COMO FOMENTADOR DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO...	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM –	Banco Mundial
CAV –	Coordenação de Avaliação do Sistema Educacional
DIREC –	Diretoria Regional de Educação
EaD –	Educação a Distância
FMI –	Fundo Monetário Internacional
GESTEC –	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OCDE –	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SABE –	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
SEC –	Secretaria da Educação do Estado
SUPAV –	Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB –	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA CONFIGURAÇÃO DO ESTADO AVALIADOR	18
2.1	A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO AVALIADOR NO BRASIL: A AVALIAÇÃO EXTERNA.....	18
2.2	OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E CAMINHOS	25
2.2.1	<i>A avaliação institucional a serviço da gestão escolar</i>	35
2.2.2	<i>Alguns desdobramentos da avaliação institucional</i>	38
2.2.3	<i>Uma concepção sistêmica para a avaliação institucional</i>	41
2.3	CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO	43
3	PERSPECTIVAS SOBRE CULTURA ESCOLAR	53
3.1	COMPREENDENDO O CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR.....	53
3.1.1	<i>O diretor como gestor da cultura organizacional da escola</i>	56
3.1.2	<i>Cultura organizacional e relações de poder na escola</i>	59
3.1.3	<i>A importância da participação</i>	60
3.1.4	<i>Por uma cultura avaliativa nas escolas</i>	63
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E ANÁLISE DE RESULTADOS	65
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	65
4.1.1	<i>Descrição do loci da pesquisa</i>	71
4.1.2	<i>Os sujeitos selecionados para a pesquisa</i>	73
4.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS	74
4.2.1	<i>O Portfólio escolar</i>	74
4.2.2	<i>A realização das entrevistas por pautas</i>	76
4.2.3	<i>Análise ideográfica das entrevistas</i>	77
4.2.4	<i>Análise das escolas conforme categorias analíticas</i>	79
4.2.5	<i>Análise comparativa das experiências institucionais</i>	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
6	PROPOSTA DE CURSO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA, NA MODALIDADE EAD	93
6.1	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA.....	93
6.2	PÚBLICO ALVO	93
6.3	DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO:	93

6.4	OBJETIVOS.....	94
6.5	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.....	95
6.6	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	96
6.7	AVALIAÇÃO.....	96
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	102
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA POR PAUTAS	104
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, a avaliação passou a fazer parte da agenda educacional em escala mundial. Nesse período, intensificaram-se as reflexões e discussões sobre a avaliação e sua função normatizadora dos sistemas e, conseqüentemente, dos estabelecimentos de ensino.

Não se pode negar que o modo como o Estado vem utilizando a avaliação, no que concerne à educação nacional, tem impulsionado uma postura híbrida: de um lado se observa o aumento considerável do seu poder controlador em instituições educativas, do outro, a diminuição de sua atuação no que concerne sua responsabilidade como provedor da educação. Os sinais que comprovam essa tendência são evidenciados por meio da criação de instrumentos e dispositivos legais que permitem implementar, controlar e regular a educação, como, por exemplo, se pode perceber em testes e demais exames padronizados, cujo foco central recai o estabelecimento de rankings entre escolas (tanto entre as instituições da rede pública, como entre estas e as escolas da iniciativa privada).

No atual contexto de globalização do capitalismo, o Estado tem exigido das escolas maior grau de eficiência no que se refere aos indicadores educacionais construídos com base em informações quantitativas da realidade educacional. Assim, evidencia-se que tais aspectos estão intimamente ligados aos mecanismos neoliberais que induzem à concepção de liberalização e privatização, visto que estimulam a criação de mercados educacionais.

Neste cenário, a avaliação tem sido utilizada como instrumento de coleta de dados mensuráveis, com o intuito de cumprir políticas impulsionadas e defendidas por organismos internacionais de assistência técnico-financeira, como é o caso do Banco Mundial (BM). Nesse sentido, os resultados alcançados pelos estudantes brasileiros, obtidos nas avaliações externas, também fornecem informações a esses organismos sobre a eficiência das ações do Estado nos resultados alcançados pela escola pública.

Há, desse modo, uma sobrevalorização das avaliações quantitativas em detrimento de processos avaliativos qualitativos, capazes de captar, de modo

mais apropriado, a subjetividade e complexidade institucional. Dessa forma, a adoção de políticas educacionais que se utilizam exclusivamente de indicadores quantitativos pode contribuir para o aumento considerável de indivíduos que ficam à margem do sistema educacional, visto que, com a criação de rankings educacionais, as escolas têm tido uma predisposição a ensinar para os testes e os estudantes, que ficam abaixo da média estipulada, muitas vezes são excluídos do sistema explicita ou implicitamente. Com isso, as ações implementadas pelo Estado acabam por controlar os processos desencadeados na cultura organizacional da instituição, bem como no que concerne às ações desenvolvidas pelos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, estimulando-os no cumprimento de metas e no alcance de índices pré-estabelecidos.

Isso tem evidenciado um considerável aumento da associação da avaliação educacional a mecanismos de responsabilização dos indivíduos que participam direta ou indiretamente do processo de ensino e aprendizagem escolar, fator que tem gerado a criação de “currículos invisíveis” (DIAS SOBRINHO, 2008) e acabam interferindo diretamente na ação docente e no tipo de trabalho proposto pela escola, pois induzem à seleção de conteúdos com base nas demandas desses testes, assim como o método em que o professor guiará seu fazer pedagógico.

Diante desses aspectos, a avaliação institucional se insere como mecanismo qualitativo, fomentador de mudanças na cultura organizacional da escola, visto que propõe uma (re)configuração na forma como a tomada de decisão ocorre na instituição, assim como impulsiona um modelo de gestão democrático e participativo. Essa avaliação, concebida por meio de uma ação dialógica, estimula a participação de toda comunidade escolar nos processos institucionais, além de contribuir com a apropriação da cultura avaliativa, sentido de pertencimento do grupo e autonomia institucional.

Evidencia-se, portanto, que este trabalho se justifica pela necessidade de uma maior compreensão acerca do momento de realização da avaliação institucional nas escolas da rede estadual de educação do município de Santo Amaro/BA, bem como o modo que este influenciou um (re)pensar a cultura escolar desenvolvida pelas instituições que aderiram ao Projeto Círculos de

Avaliação. Não obstante, apresenta novas perspectivas e reflexões a respeito do objeto de estudo em questão.

No que se refere aos aspectos sociais, o presente trabalho subsidia o desenvolvimento de estratégias de avaliação institucional, por parte de outras instituições escolares, assim como o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a compreensão de possíveis implicações da avaliação institucional na cultura das escolas, com o intuito de gerar uma melhoria na qualidade da educação por elas oferecida. Contribui, ainda, apresentando uma proposta de curso sobre avaliação institucional, na modalidade EaD, disponibilizado para os profissionais das escolas pesquisadas. Assim, a pesquisa que deu origem ao presente trabalho teve como problema: Qual a percepção das escolas que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação sobre as implicações da avaliação institucional na cultura escolar?

A fim de responder a esse problema identificou-se como objetivo geral, analisar a percepção das escolas que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação sobre as implicações da avaliação institucional na cultura escolar. Com o intuito de operacionalizar a concretização do objetivo geral desta pesquisa, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a adesão e participação da comunidade escolar na avaliação institucional realizada pelas instituições.
- Identificar como as escolas pesquisadas percebem a avaliação institucional e tratam seus resultados.
- Identificar elementos de caráter formativo da avaliação presentes na cultura escolar.
- Apresentar proposta de um curso de formação em avaliação institucional para os profissionais da educação das instituições pesquisadas, na modalidade EaD.

Para uma melhor explanação dos resultados da pesquisa realizada, optou-se pela divisão desse texto em seções. Assim, a primeira seção, esta Introdução, expõe o quadro geral da pesquisa e do trabalho final que ela ensejou. A segunda seção apresenta um panorama sobre a avaliação institucional no

contexto da configuração do Estado avaliador, especificando o caso da avaliação externa no Brasil; aponta possibilidades e caminhos para a avaliação institucional, no âmbito da educação básica, seus desdobramentos e sua utilização a serviço da gestão escolar e evidencia uma concepção sistêmica para esse processo; e caracteriza, por fim, o Projeto Círculos de Avaliação.

A terceira seção pauta-se na discussão sobre a cultura escolar, seu conceito, o papel do gestor como articulador dessa cultura, as relações de poder que estabelecem no contexto organizacional da escola e a importância da participação, assim como a relevância da cultura avaliativa nas escolas.

Em se tratando da quarta seção, nela é abordado o percurso metodológico da pesquisa para concretização dos objetivos propostos e, nela também, os resultados são devidamente apresentados e discutidos. A quinta seção, para finalizar a apresentação dos resultados da pesquisa, traz as considerações finais. A sexta seção apresenta a Proposta de Curso sobre Avaliação Institucional da Escola, na Modalidade EaD, como produto final deste trabalho de conclusão de curso.

2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA CONFIGURAÇÃO DO ESTADO AVALIADOR

Esta seção evidencia um panorama sobre a avaliação institucional no contexto da configuração do Estado avaliador, elucidando o caso da avaliação externa no Brasil e sua perspectiva de controle e regulação da educação. Ademais, aponta possibilidades e caminhos por meio da avaliação institucional, no contexto da educação básica, seus desdobramentos e utilização a serviço da gestão escolar, além de evidenciar uma concepção sistêmica para esse processo.

2.1 A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO AVALIADOR NO BRASIL: A AVALIAÇÃO EXTERNA

Enquanto campo repleto de complexidade, a avaliação educacional abarca diversas especificidades, tais como: a avaliação da aprendizagem de alunos, a avaliação da atuação de professores, escolas e universidades, além da avaliação de projetos, programas, políticas públicas, sistemas e subsistemas educativos. Por conseguinte, é neste contexto que Afonso (2009; 2014) evidencia a existência de políticas avaliativas neoconservadoras no sistema educacional brasileiro, pois considera que foram implementadas atualizações e ressignificações teórico-metodológicas nos antigos exames nacionais, que se configuraram em novos instrumentos avaliativos, atualmente, denominados como avaliações externas de cunho padronizado, cuja justificativa para sua aplicação centra-se no fato de que refletem adequadamente a realidade educacional.

Tais aspectos permitem compreender as avaliações numa perspectiva essencialmente instrumental e alicerçada em concepções ideológicas, que tendem a influenciar, mesmo que de maneira sutil, o currículo escolar e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores (AFONSO, 2014).

O retomar desses exames, no atual contexto de globalização do capitalismo, faz com que a avaliação ocupe lugar de destaque na agenda educacional mundial, influenciando a tomada de decisão de países, Estados e

Municípios, como tem ocorrido no Brasil. Afonso (2007; 2014) caracteriza tal fator como “obsessão avaliativa” e ainda enfatiza que essa obsessão dialoga e é responsável pela disseminação de valores e concepções da avaliação associada à ideologia dominante.

As avaliações externas, neste sentido, cumprem duas funções básicas interrelacionadas: a) controle sobre os conteúdos escolares, ou seja, interferência direta na dinâmica curricular da instituição, pois contribui enquanto dispositivo de controle e regulação da educação por meio do Estado, no que tange aos conteúdos selecionados pela escola e no modo como esses conteúdos são trabalhados no cotidiano institucional pelos professores; b) criação de *rankings*, uma vez que essa função relaciona-se ao fato de que as avaliações induzem à comparação entre escolas e à conseqüente responsabilização dos professores pelos desempenhos acadêmicos dos alunos, via publicação dos resultados na grande mídia (AFONSO, 2007).

Desse modo, percebe-se a existência de mecanismos de liberalização da educação nacional com a introdução de mecanismos de mercado, cuja justificativa ancora-se na necessidade de permitir que a sociedade possa conhecer a realidade educacional de cada instituição e que os pais ou responsáveis pelos estudantes, de posse dos resultados das escolas, possam escolher em qual matricular seus filhos. Sendo assim, os pais ou responsáveis pelos alunos transformam-se, conforme salienta Afonso (2007), em clientes ou consumidores da educação.

Aliás, de acordo com a opção neoliberal mais ortodoxa, os bens educativos públicos deveriam passar a integrar o conjunto dos bens mercadorizáveis, ou seja, os bens sujeitos à liberdade da oferta e da procura – pretendendo, assim, quebrar a vinculação histórica e democraticamente estabelecida entre a educação como direito e bem coletivo e a obrigação do Estado democrático prover e assegurar a universalidade dessa mesma educação (pelo menos a educação básica) (AFONSO, 2007, p. 15).

Mesmo inspirando-se no modelo neoliberal de educação, o Estado não deixou de exercer seu poder de controle e regulação do sistema educacional, visto que implementou novos mecanismos para assegurar sua hegemonia e poder sobre as instituições, tais como as avaliações externas, a criação de

habilidades e competências básicas para cada etapa da educação e a criação de indicadores da qualidade educacional oferecida pelas escolas. Vale ressaltar que, conforme descrito por Afonso (2007), o Estado assumiu uma postura híbrida, caracterizada pelo aumento de seu poder controlador e, ao mesmo tempo, pela responsabilização dos estabelecimentos de ensino sobre o trabalho pedagógico desenvolvido cotidianamente e, conseqüentemente, pela qualidade da educação. Tal fator permitiu, também, estimular uma maior autonomia processual e eficiência no trabalho pedagógico desenvolvido pelos estabelecimentos de ensino público.

A adoção dessa postura dual, por parte do Estado, fundamentou o uso de avaliações com o objetivo de responsabilizar a gestão escolar, professores, alunos e comunidade pelos resultados obtidos. Da mesma forma, foi fator preponderante para a promoção de uma reconfiguração no papel do Estado que se desvinculou, consideravelmente, de suas obrigações como fornecedor da educação.

As avaliações externas padronizadas não consideram a realidade e subjetividade das instituições, baseiam-se, exclusivamente, em dados medíveis e estão alicerçadas numa necessária melhoria da qualidade educacional com base em padrões estabelecidos pelo mercado. Portanto, rompem com a autonomia da escola e, especificamente, dos professores, por meio de um currículo paralelo que estimula um trabalho pedagógico voltado para essas avaliações.

A avaliação não pode estar associada unicamente a dados quantitativos, passíveis de serem utilizados estatisticamente, nem como mecanismo de controle e mensuração das ações implementadas. É importante compreendê-la como processo multifacetado, dinâmico e capaz de possibilitar diálogo entre seus interlocutores.

Desse modo, Dias Sobrinho (2008) considera a educação como prática humana e, por consequência, esclarece que a avaliação da educação é ação repleta de valores e significados. Assim, avaliar vai além de tratar indicadores quantificáveis: é preciso analisar e compreender o contexto e as relações estabelecidas institucionalmente, além de assegurar que os dados obtidos por meio desse processo não sejam usados como mecanismos de punição e exclusão social ou institucional.

A avaliação educativa não é um processo neutro e desvinculado de questões sociais, culturais e políticas, nem se deve restringir, exclusivamente, a analisar dados estáticos, constituídos, principalmente, por meio de indicadores estandardizados, desvinculados da realidade socio-histórico-cultural e das influências geradas pelos atores institucionais. É preciso compreender a avaliação como ação a realizar-se “[...] numa comunidade de sujeitos que se relacionam, se comunicam com linguagens e objetivos compreensíveis e mais ou menos comuns, ainda que sempre necessitando de acordos, nem sempre plenos, nem sempre duráveis” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 200).

Assim como Dias Sobrinho (2008), Gatti (2014) aponta que as avaliações não podem ser consideradas despreziosas, ou seja, neutras. E que quando associadas à formulação de políticas públicas, importa desvelar a ideologia que as caracterizam, bem como o que se pode esperar delas. Em virtude disso, atrela-se a avaliação a um viés democratizador, à medida que ela se torna ponto de partida para (re)pensar ações e o modo como a tomada de decisão ocorre, pois, nessa perspectiva, ela propõe debates e discussões críticas, além de decisões colegiadas.

Em outras palavras, os processos avaliativos devem construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação dos problemas, enfim, sobre o que importa conhecer e o que precisa ser feito para melhorar o cumprimento das finalidades essenciais da educação. Fundamentalmente, são os sentidos da formação dos cidadãos e os impactos na construção da sociedade democrática que sobretudo devem estar em questão (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 200).

O que está implícito na abordagem de Dias Sobrinho (2008) é a necessidade de uma avaliação capaz de possibilitar melhoria na qualidade da educação oferecida pela escola, não só em termos estruturais, mas também, no que se refere a todos os processos institucionais. Nesse sentido, a escola precisa apropriar-se de seu currículo e das orientações que o mesmo fornece a respeito da seleção e modo como os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula, considerando que as avaliações externas têm impulsionado um “currículo invisível” (DIAS SOBRINHO, 2008) na prática pedagógica das escolas, além de

exercerem forte pressão na gestão escolar, quanto à necessidade de melhoria das notas obtidas por meio dessas avaliações.

As avaliações estandardizadas desconsideram a subjetividade institucional e contribuem com a perpetuação do *status quo*, conseqüentemente, com a manutenção e permanência de uma educação excessivamente controlada pelo Estado e pelos instrumentos por ele legitimados, visto que o uso que se tem feito dos resultados dessas avaliações, no Brasil, tem propiciado a criação de rankings entre escolas e mesmo entre estudantes, bem como fundamentado a criação dos chamados “currículos invisíveis”, conforme apontado por Dias Sobrinho (2008).

A avaliação tem sido cada vez mais atrelada a uma orientação tecnicista, considerando, exclusivamente, dados e demais informações quantificáveis, excluindo, assim, importantes aspectos subjetivos de cada instituição, apenas passíveis de serem compreendidos por intermédio de um modelo avaliativo baseado em métodos que considerem os dados qualitativos. Contudo, torna-se imperioso ressaltar, que essa concepção tecnicista é fruto de políticas defendidas pelo Banco Mundial, “fortíssimo representante de um grupo de organismos internacionais” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 16).

A avaliação que se restringe a medir quantidades e volumes e comparar instituições não levando em conta sua diversidade, a identidade que torna única a cada uma delas, as condições específicas e a história que constroem distintas relações de produção e compromissos sociais, essa avaliação pode ser útil para os administradores para os responsáveis pelas políticas educacionais, embora claramente insuficientes. Apresenta-se como técnica e despolitizada, mas na realidade desempenha um importante papel político de organizador social, de organizador da estrutura institucional, de hierarquizador de prestígios, de orientador técnico, pretensamente neutro e justo [...] (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 17).

Esse modelo de avaliação produtivista e classificatória associa cada vez mais a escola aos objetivos mercadológicos, fator que tem estimulado a criação de *rankings* entre as instituições educativas. Com isso, instituições acabam sendo privilegiadas socialmente e politicamente, em detrimento de outras que são rotuladas por não obterem boa pontuação nesse tipo de avaliação. Todavia, “sua função pedagógica é praticamente nula” (DIAS SOBRINHO, 1996,

p. 17) já que não proporciona um (re)pensar sobre o trabalho desenvolvido, muito menos é geradora de qualidade educacional dissociada dos interesses do mercado.

Uma avaliação que promove mudanças qualitativas no cotidiano institucional não pode fundamentar-se na classificação, rotulação, controle, regulação e punição das instituições educativas que não conseguem alcançar o índice estabelecido pelo mercado. Sendo assim, compreende-se que a avaliação deva ser promotora de cooperação e solidariedade no ambiente escolar, na medida em que seus resultados são utilizados para promover mudanças qualitativas no ensino e no trabalho pedagógico desenvolvido, cotidianamente, bem como fundamente a tomada de decisão mais coletiva e democrática.

Testes e demais avaliações externas, atualmente em uso pelo sistema educacional brasileiro, não dialogam com a realidade regional de cada estabelecimento de ensino. E, conforme esclarece Dias Sobrinho (1996), a normalização que esses exames exigem acaba por provocar uma análise limitada e/ou deformada da realidade avaliada. Para Dias Sobrinho (1996), a forma com os exames gerais vem sendo gerenciados e desenvolvidos tem fomentado uma progressiva usurpação do currículo, pois, estimuladas a apresentarem resultados cada vez melhores e um trabalho pedagógico centrado nos itens exigidos em tais exames, as instituições educativas tendem a trabalhar com os conteúdos cobrados nessas avaliações. Assim, a ação docente e dos demais atores institucionais acabam sendo reguladas e controladas por parte do Estado.

Diante disso, nota-se que esses exames também estimulam a gestão por critérios meritocráticos, a criação de *rankings* entre as escolas públicas e entre essas e as escolas da iniciativa privada geram também prestígio social para as instituições que alcançam suas metas ou mesmo conseguem superá-las.

Os exames gerais produzem, então, um *curriculum* invisível que marca profundamente as relações dos estudantes com a aprendizagem. A partir do momento em que compreendem o estilo das provas, assumem um comportamento compatível com ele, sem muita reflexão pois o importante é responder o máximo de itens, não necessariamente aprender mas sim obter boas notas, e assim um bom lugar na hierarquia social (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 20).

É notório que essas avaliações padronizadas acabam determinando como o trabalho pedagógico dos professores deve acontecer, desconsiderando os objetivos educacionais da escola e o regionalismo. Isso tem associado, cada vez mais, a educação a mecanismos de mercado educacional.

Arroyo (2003), ao evidenciar um conceito de educação e escola, atrelado aos movimentos sociais de luta pelos interesses da classe explorada pelos detentores do capital, aponta que tanto a educação como a escola não podem ser vistas pelas camadas populares da sociedade como um presente ou dádiva, mas sim, precisa ser exigida como um direito fundamental dos cidadãos. Para isso, o conceito de educação, vinculado aos interesses mercadológicos precisa ser combatido e contraposto com base na “reeducação da cultura política” (ARROYO, 2003, p. 30), que prevê a educação como direito subjetivo e propõe o combate da vinculação desta aos interesses educacionais da sociedade capitalista.

Portanto, é preciso compreender o que está subjacente à excessiva utilização da avaliação externa de cunho padronizado, visto que muitos Estados aplicam essas avaliações por influências históricas que os organismos internacionais impuseram ao Brasil, tais como o FMI e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), caracterizados como principais “*think tanks*”¹ das políticas educativas a nível mundial, mesmo não sendo uma organização educativa” (AFONSO, 2014, p. 490).

O conceito de Estado avaliador emergiu no contexto da implementação de políticas de controle e regulação do ensino superior e vem sendo aplicado na perspectiva da educação básica. Assim, de acordo com Afonso (2013), a primeira fase do Estado avaliador ocorreu entre os anos 1980 a 1990, sendo caracterizada pelas primeiras aproximações do governo brasileiro com políticas públicas de cunho neoliberal, alicerçadas em políticas avaliativas e de responsabilização.

A partir de então, passa a haver uma maior influência das avaliações externas em larga escala na educação básica no Brasil. Assim, o país inicia sua participação, ainda que de modo incipiente em avaliações internacionais, cujo

¹ Hauck e Ávila (2014) afirmam que o termo *think tanks* originou-se nos países de língua inglesa e representa uma forma de caracterizar as organizações que realizam pesquisas, visando influenciar, por meio de seus resultados, a definição de prioridades e a consequente implementação de políticas públicas.

foco é o estabelecimento de comparação internacional da qualidade educacional. Esse período também foi marcado pelo empréstimo e aprendizagem de políticas públicas de cunho neoliberal para países periféricos, como era o caso do Brasil, por parte dos organismos internacionais, tais como FMI e o BM.

A segunda fase do Estado avaliador por ser compreendida entre os anos finais da década de 1990 aos atuais anos 2000 e é caracterizada pelo crescente papel que os organismos internacionais e transnacionais passaram a desempenhar, tais como, a União Europeia, a OCDE e o BM. Nesta perspectiva, há predomínio dessas agências no estímulo da utilização da avaliação como instrumento de controle e regulação da educação. Contudo, a utilização da avaliação como instrumento de comparação internacional e criação de *rankings* entre escolas e países fica mais evidente nos desenhos metodológicos e demais influências do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE (AFONSO, 2013).

2.2 OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E CAMINHOS

No final da década de 1970, os instrumentos avaliativos utilizados para aferir o desempenho acadêmico dos estudantes centravam-se, predominantemente, na concepção quantitativista e burocrática da avaliação educacional. Contudo, no que tange à avaliação de professores ou mesmo da instituição escolar, o processo avaliativo acabava sendo ligado a modismos, o que ocasionava desconfiança nesse processo.

No Brasil, a avaliação institucional começou a ocupar mais espaço na agenda educacional por volta dos anos de 1990, contudo, ainda incipiente em se tratando do contexto da educação básica. Assim, importa ressaltar que esta avaliação pode ser responsável pela proposição de reflexões e novos caminhos acerca da cultura escolar, bem como evidenciar, de maneira mais oportuna e fidedigna, o perfil institucional da escola e as peculiaridades dos processos desencadeados em seu cotidiano. Portanto, compreende-se que a avaliação institucional vem conquistando, paulatinamente, mais espaço no âmbito da

educação básica, constituindo-se como uma oportunidade de reflexão sobre a prática, melhoria dos serviços desenvolvidos pela escola, bem como representa uma tentativa, conforme reforça Lück (2012), para aumentar o nível de sua autonomia institucional.

Atualmente, a avaliação das escolas tem adquirido maior centralidade, visto que este processo tem sido associado aos interesses dos sistemas educacionais para a efetivação desta avaliação enquanto política de Estado, considerando que o mesmo contribuirá para um maior acompanhamento da realidade da educação das instituições avaliadas, assim como saber a melhor maneira de alocar recursos e destinar investimentos. Entretanto, Lück (2012), Dias Sobrinho (1996; 2008), Gadotti (1999), Gatti (2006) e Both (1997) ressaltam que todos os atores institucionais (alunos, professores, funcionários de apoio, gestores, pais e comunidade local) devem participar da concepção, implementação e desenvolvimento de uma proposta desta natureza, assegurando maior credibilidade e legitimidade ao processo avaliativo.

É imprescindível a definição de uma filosofia que contribua e norteie a avaliação institucional para que a mesma não se constitua em atividade burocrática e sem implicações significativas na prática escolar. É por meio dessa concepção que a instituição estabelecerá objetivos, planejará a ação e estabelecerá os métodos apropriados para o desenvolvimento deste processo. Assim, torna-se imperioso a realização de momentos destinados à discussão acerca da concepção e modelos avaliativos a serem utilizados (GADOTTI, 1999).

Além de objetivar, externamente, uma possibilidade de melhoria da qualidade do trabalho e serviços desenvolvidos pela escola, a avaliação institucional, na perspectiva de Gadotti (1999), assume outro objetivo, na dimensão interna, estimula a melhoria das relações na instituição e contribui com a formação de seus atores.

Como processo inserido no âmbito educacional, a avaliação institucional é caracterizada como bem público e demanda participação de toda comunidade escolar, requerendo que todos tenham acesso aos seus resultados, considerando que este é um instrumento avaliativo alicerçado na concepção democrática e participativa, portanto, o acesso às informações se dá de maneira

irrestrita, o que exclui qualquer vestígio de punição, controle, regulação e exclusão por parte da avaliação.

A avaliação institucional requer compreensão a respeito da heterogeneidade que caracteriza a escola, as relações de poder que são evidenciadas em seu cotidiano e as particularidades do trabalho docente e dos demais profissionais da instituição. Tal avaliação propõe descentralização e respeito à diversidade de ideias, vivências e experiências. Deste modo, Gadotti (1999) assinala que existem múltiplas formas de avaliação e que seus critérios não devem ser uniformes nem uniformizadores.

Corroborando com Dias Sobrinho (1996), Gadotti (1999) ainda especifica que a avaliação é um ato carregado de valores e exercitado cotidianamente, seja de modo formal ou informal. E, como a avaliação institucional refere-se aos processos institucionais, atribuem-se valores. Deste modo, ressalta que este é um caminho que pode ser percorrido por meio da dialogicidade, fator que permitirá aos sujeitos envolvidos no processo avaliativo, condições do desenvolvimento de reflexões e análises críticas sobre a realidade educacional da instituição.

Creio, contudo que a avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma necessária avaliação institucional, mesmo que elas sejam de natureza diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela refere-se mais especificamente ao rendimento escolar do aluno. São distintas, mas inseparáveis. [...] O rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político pedagógico da escola. Em ambos os casos a avaliação, numa perspectiva dialógica, destina-se à emancipação das pessoas e não à sua punição, à inclusão e não à exclusão [...] (GADOTTI, 1999, p. 2).

Considerando que a escola é uma instituição social responsável por contribuir com a formação de cidadãos, a avaliação institucional se insere como instrumento que pode permitir mudanças significativas no tipo de educação desenvolvida pelas escolas, pois, atrela-se à sistemática ação/reflexão/ação. Isto é, a partir das ações desenvolvidas nas várias dimensões do trabalho escolar, se propõe um processo de avaliação reflexivo para (re)significar a tomada de decisão na escola. Lück (2012) entende a avaliação institucional como processo sistemático, ou seja, que segue uma lógica própria e abrange diversos aspectos,

tais como: a observação, a coleta, análise e interpretação de dados, relacionados à realidade educacional das escolas. À vista disso, essa é uma avaliação que almeja contribuir com a melhoria do trabalho realizado pelas instituições, com vistas a sanar possíveis problemas detectados e aumentar a eficiência e gerar resultados qualitativos para a comunidade escolar.

Com sua característica dialógica, a avaliação institucional se insere como instrumento de escuta da comunidade escolar acerca dos rumos educacionais da escola. Nesta perspectiva, novas possibilidades para ação institucional são estabelecidas. Aspectos positivos podem ser mantidos e potencializados, assim como outros podem ser modificados e aperfeiçoados.

Assim, legitimando essa compreensão, Lück (2012) aponta que

Essa avaliação se constitui como condição para se compreender a efetividade da ação educacional promovida pela escola, que envolve o funcionamento do estabelecimento de ensino e suas práticas, a identificação do que dá resultado e por esse motivo precisa ser reforçado, disseminado e maximizado, e o que não dá e precisa ser alterado ou substituído (p. 40).

A avaliação institucional representa uma oportunidade de exercitar a escuta, promover o diálogo e o espírito de colaboração na escola. Ao mesmo tempo, possibilita a construção coletiva de conhecimento e amplia a participação da comunidade escolar no delineamento de ações a serem implementadas. Essa avaliação promove também um autoconhecimento institucional, capaz de estimular mudanças na forma que o planejamento educacional é desenvolvido, pois, fundamentam-se em resultados obtidos por intermédio da avaliação da escola.

Cabe salientar que a avaliação da escola contribui estrategicamente para subsidiar a construção de um plano de ação com objetivo de sanar ou minimizar problemas detectados por meio desse instrumento. Além do mais, impulsiona “a efetivação do compromisso dos profissionais da educação e cumprimento de suas responsabilidades educacionais voltadas para promover, mediante ação integrada e objetiva, a formação e aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2012, p. 41).

De acordo com Gadotti (1999) a realização da avaliação institucional varia de escola para escola, contudo, há uma preocupação inicial em reunir o máximo de informações que possam subsidiar a avaliação. Sendo assim, a avaliação institucional parte de um diagnóstico, do estabelecimento do autorretrato institucional.

Para se iniciar um processo avaliativo de caráter institucional é preciso conceber um projeto com finalidades bem definidas. Em princípio, a avaliação institucional tem por escopo repensar a instituição, objetivando a melhoria da qualidade dos serviços que ela presta à população beneficiária e o fortalecimento de seu compromisso social (no caso de instituições educacionais). Trata-se de um processo de autocrítica envolvendo todos os segmentos da instituição. A avaliação institucional deve chegar não apenas a aprofundar o conhecimento da instituição, a análise de seu projeto, perfil e percurso, mas também deve propor mudanças (GADOTTI, 1999, p. 9).

Portanto, o momento de concepção e realização da avaliação institucional também destina-se a (re)pensar o projeto político pedagógico da escola e evidenciar as concepções pedagógicas que influenciam seu cotidiano institucional, seus fins e objetivos educacionais. Por isso, a importância da participação e representação de todos os segmentos da escola, para que todos se tornem coparticipes do processo de avaliação institucional e da proposição de mudanças no cenário educacional da escola avaliada.

A avaliação da escola precisa ser devidamente institucionalizada no projeto político pedagógico, objetivando contribuir, continuamente, com a tomada de decisão na escola, em uma tentativa de criar condições oportunas para a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, segundo Gadotti (1999), ela deve ser perspectivada como exigência do processo de democratização do ensino, mesmo encontrando resistências, sendo, portanto, necessária a sua inclusão no projeto político pedagógico da escola.

Ao abordar a avaliação institucional, Dias Sobrinho (2008) aponta que

Por ser uma reflexão, não encerra, não conclui, não explica definitivamente, não fecha as significações. Não que não use a linguagem objetiva e não busque estabelecer conclusões. Porém, isso é apenas parte de um processo que, para além de explicar, busca por em questão e produzir significados. Aí, então, os

sentidos são abertos, não concluídos, sempre relacionais e tendendo a novas implicações (p. 197).

Desse modo, essa avaliação reflexiva proporciona um novo olhar sobre o processo, um (re)pensar a prática pedagógica de modo coletivo e colaborativo, a possibilidade de trilhar caminhos desconhecidos e de estímulo quanto a tomada decisão na escola. Por isso, esse tipo de avaliação não pode ocorrer de modo isolado e dissociado de seu contexto coletivo, pois busca uma compreensão aprofundada acerca da globalidade institucional, com a finalidade de promover (re)significação na prática pedagógica.

A avaliação tem um grande viés formativo que pode contribuir com o processo de transformação da realidade avaliada e dos atores institucionais, pois se apresenta como processo crítico e reflexivo da realidade, além de possibilitar um amplo e aberto canal de comunicação entre os indivíduos, na tentativa de perceber, compreender, analisar, valorar e transformar uma realidade (DIAS SOBRINHO, 2008).

Ao considerar a complexidade existente na escola, a avaliação institucional propõe o entrelaçamento das partes, a necessidade da compreensão global dos processos institucionais. Como resultado, obtém-se a visão geral das fragilidades institucionais, servindo de base para o desencadeamento de ações que contribuam para melhoria do trabalho desenvolvido pela escola, bem como influencie a formação da equipe escolar e fortaleça a gestão democrática e participativa.

Para Dias Sobrinho (2008) quando a instituição se esforça metodologicamente para compreender de maneira global seus processos, vai construindo uma articulação sobre o entendimento dos setores que a constitui. Diante disso, o autor ressalta a relevância de relacionar as partes para compreender adequadamente o todo, para, posteriormente, compreender as partes partindo-se dessa concepção e análise global.

Trata-se de uma avaliação que estabeleça diálogos com tais indicadores, e que proponha ações intervencionistas na escola. Uma avaliação com viés qualitativo e sentido pedagógico, à medida que assegura a autorreflexão, a (re)significação da prática pedagógica, contribui significativamente com o aumento do nível de autonomia institucional.

A avaliação da educação precisa utilizar instrumentos de mensuração e procedimentos metodológicos estatísticos. Entretanto, ela deve ser, em muitos casos, principalmente, dinâmica. Não deve se restringir às verificações e constatações *a posteriori* sobre produtos e ações já acabadas, não deve se limitar a medidas fixas a respeito de quanto as normas e metas previamente e exteriormente estabelecidas teriam sido atingidas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 202).

Uma avaliação dinâmica articula de modo apropriado os aspectos quantitativos e qualitativos, é promotora de mudanças, à medida que consegue compreender mais adequadamente a complexidade institucional, ou seja sua subjetividade, e não se limita a criação de *rankings* entre escolas ou mesmo entre estudantes. Os testes estandardizados não “[...] são suficientes para compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 202).

Essa avaliação dinâmica capta o subliminar nos processos pedagógicos e os movimentos que tais processos desencadeiam. Além disso, estimula uma constante análise e reflexão sobre a prática, objetivando a tomada de decisões e a criação de metas para superação dos problemas enfrentados pela escola. Por isso, segundo Dias Sobrinho (2008), não se pode restringir a utilização de instrumentos estandardizados, cuja finalidade seja controlar e medir as ações desenvolvidas pela escola, sem interferir diretamente no processo e promover o (re)pensar a prática.

Além de possuir características técnicas e força instrumental, a avaliação institucional também tem um importante papel político, é o que assegura Dias Sobrinho (1996), ao afirmar que este é um “[...] campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas” (p. 15). Portanto, não se pode desconsiderar sua força no desencadeamento de ações no cotidiano dessas instituições, pois, uma avaliação desta natureza gera autoconhecimento institucional, permitindo maior clareza na tomada de decisões por parte da escola.

É importante considerar, ainda, a perspectiva pública da avaliação institucional, capaz de gerar consequências na comunidade na qual a escola

esteja inserida (DIAS SOBRINHO, 1996). A avaliação institucional não pode ser “[...] uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias, homogeneizar os interesses e camuflar as contradições através de ajustes e aplicações instrumentais” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15). Por isso, o momento de realização da avaliação institucional deve favorecer o debate crítico entre os participantes e o levantamento da situação da escola sob os diferentes olhares. Sendo assim, a avaliação traduz a percepção dos diferentes grupos existentes, dos diversos setores e atores institucionais.

A avaliação institucional deve propiciar à escola um olhar para seu cotidiano, para as relações de poder e disputas que se estabelecem em seu interior, para as relações intra e interpessoais, para o clima institucional e o trabalho pedagógico que desenvolve, para a gestão, o funcionamento dos órgãos consultivos e deliberativos, para seu projeto político pedagógico, “[...] enfim, a avaliação deve dizer respeito a toda complexidade da instituição” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 17).

A avaliação institucional diz respeito a uma análise coletiva acerca do trabalho realizado na escola, bem como sobre o funcionamento dos setores da instituição. Essa avaliação permite que funcionários, alunos, representantes de entidades civis e demais membros da comunidade escolar opinem e proponham mudanças institucionais.

Trata-se, portanto, de um balanço complexo, em que intervêm os recursos da análise mas também os valores pedagógicos e educativos, o sentido proativo, o envolvimento democrático da comunidade na forma de agentes sociais com funções públicas, a globalidade do objeto como princípio heurístico e a busca em conjunto, através de negociações, das transformações qualitativas desejadas (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 18).

É um processo complexo porque, além de possuir um caráter político e público, relaciona-se intimamente com as relações de poder que se estabelecem na escola, requer sensibilização para adesão e efetiva participação democrática de todos, não cabendo, para tanto, um processo avaliativo impositivo e dissociado da busca coletiva e dialogada pela solução dos conflitos e problemas detectados na instituição.

A avaliação institucional é um instrumento alicerçado na dialogicidade, cuja finalidade distancia-se dos testes padronizados (como é o caso da Prova Brasil), visto que não tem como objetivo medir para comparar desempenhos.

A avaliação que propomos não está fixada em nenhum modelo já definido e pronto no mercado para o consumo indiscriminado. Trata-se, antes, de uma construção sempre em ato que implica a comunidade acadêmica e científica na qualidade de sujeito, em que pesem suas divisões internas e a pluralidade de concepções e práticas. O fundamental a ser compreendido é que essa avaliação deve ser não um instrumento do mercado ou da política de funcionalização dos rendimentos, mas um processo voltado para a promoção da qualidade social, que implica, além dos critérios da cientificidade, os valores de pertinência, equidade, da solidariedade, da democracia, da cidadania ativa e das dimensões públicas da vida humana (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 21).

É um tipo de avaliação que não segue modelos pré-determinados, portanto, deve emergir das discussões e debates efetivados junto à comunidade escolar, por intermédio da seleção dos critérios avaliativos, dos itens e aspectos a serem avaliados, do modo como os dados serão devidamente tratados e analisados e acerca das ações que tal avaliação propiciará. Com isso, evidencia-se que essa avaliação assume papel emancipador, além de assegurar que a escola olhe para seu interior e trace metas e/ou objetivos a serem alcançados para melhoria da educação oferecida pela instituição.

A concepção de avaliação institucional atrelada a perspectiva de Dias Sobrinho (1996) e Lück (2012) permite compreender que essa avaliação, a partir de seu viés qualitativo, deve ser um processo debatido e construído em colaboração com toda comunidade escolar. Assim, insere-se como possível resposta ao desejo de romper com estruturas existentes e ineficazes no cotidiano institucional. Essa avaliação destina-se ao estudo, análise e reflexão sobre a prática, além de suscitar uma força transformadora na escola, no que se refere à postura de tomada de decisão. Por conseguinte, essa avaliação não se apresenta como soma de partes isoladas, mas como ação global e institucional que promove o envolvimento de todos.

Dias Sobrinho (1996) estabelece alguns postulados para uma melhor compreensão do conceito e desdobramentos da avaliação institucional na prática educativa. São eles:

A institucionalidade refere-se à necessidade de uma avaliação capaz de analisar a instituição como um todo, respeitando suas singularidades, sem desconsiderar que a mesma é gerada por uma força e desejo político, bem como pela prática cotidiana dos atores institucionais e deve-se realiza-la democraticamente;

A globalidade, para Dias Sobrinho (1996) é compreendida como princípio heurístico. Nesta perspectiva, é preciso considerar uma visão geral da escola, sem desconsiderar toda a complexidade institucional existente em seu contexto, numa ação capaz de proporcionar uma pedagogia da integração;

A qualidade é apresentada como objetivo a ser alcançado, está alicerçada as relações de conjunto e na integração da equipe escolar. Nessa perspectiva, a avaliação passa pela construção social e pública de seus critérios, e deve propor o rompimento com qualquer tipo de associação a métodos punitivos e exclusão, bem como a criação de rankings educacionais (DIAS SOBRINHO, 1996);

A avaliação enquanto processo pedagógico é compreendida pelo autor, como processo formativo, pois, possibilita um (re)pensar a escolar e seu contexto, produzindo, assim, uma visão geral e coletiva da instituição, numa tentativa de criar meios para melhoria da qualidade educacional.

O autor ainda afirma que

A avaliação busca conhecer não para execrar o passado, punir o presente e condenar o futuro, mas, para compreender as dificuldades e equívocos e potenciar as condições de construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 23).

A proposta da avaliação da escola deve estar alicerçada na busca constante pela solução coletiva de conflitos e situações desajustadas do cotidiano escolar, além de fomentar a tomada de decisão colegiada e a cultura de avaliação. Sendo assim, seguindo a lógica da ênfase no enfoque qualitativo, a avaliação institucional se refere à necessária análise da instituição e de seus atores como parte de um processo social e público, repleta de complexidade e subjetividade, pois permite críticas construtivas, debates coletivos, ações coletivas e colaborativas, com o intuito de sanar ou minimizar problemas detectados.

O processo avaliativo institucional centra-se e necessita sempre estar centrado na escola e em seus atores institucionais. Todavia, esse é um processo que requer, dos sujeitos envolvidos, formação adequada para implementação e

condução dessa proposta. Com isso, surge a necessidade da realização de momentos destinados a estudos e formação em avaliação da equipe escolar. Diante disso, assumida a função formativa, a avaliação institucional ainda contribui com a reestruturação dos processos institucionais e, por conseguinte, fomenta a qualidade educacional.

Para Gadotti (1999), a formação dos avaliadores e demais participantes do processo de avaliação institucional deve considerar dois aspectos básicos: os sujeitos como implementadores de uma política, (o autor considera a avaliação como parte de uma política de Estado), como educadores, considerando que a avaliação assume caráter formativo. Nesse caso, ao se compreender a avaliação institucional como parte de uma política de Estado, torna-se necessário implementar uma política de formação em avaliação para os atores institucionais, considerando que eles precisam ser capacitados para fazer acontecer uma ação como essa, que requer fundamentação teórico-metodológica, planejamento estratégico para cumprimento das etapas do processo e envolvimento de toda comunidade escolar.

2.2.1 A avaliação institucional a serviço da gestão escolar

A avaliação institucional, como processo importante que subsidia as ações na escola, possui complexidades, pois perpassa a função burocrática que historicamente foi delegada a avaliação educacional, tais como:

- Fornecer dados quantitativos acerca da realidade educacional.
- Prática corriqueira que fornece informações.
- Apresentação de relatórios que não subsidiam a tomada de decisão na escola, bem como não é capaz de impulsionar mudanças na forma que a mesma é gerida em suas várias dimensões.

A avaliação institucional deve ocorrer de modo organizado e programado, o que pressupõe que a equipe escolar tenha bem delineado seus objetivos institucionais com a realização de tal processo, assim como “[...] tenha

clareza sobre uma concepção de avaliação, seus pressupostos, princípios” (LÜCK, 2012, p. 28).

Esses elementos fundamentarão o trabalho e a organização de um processo tão relevante e enriquecedor para a escola. Além do mais, contribuirão, significativamente, na concretização dos objetivos traçados, na proporção em que guiarão as ações em prol da concretização da avaliação institucional.

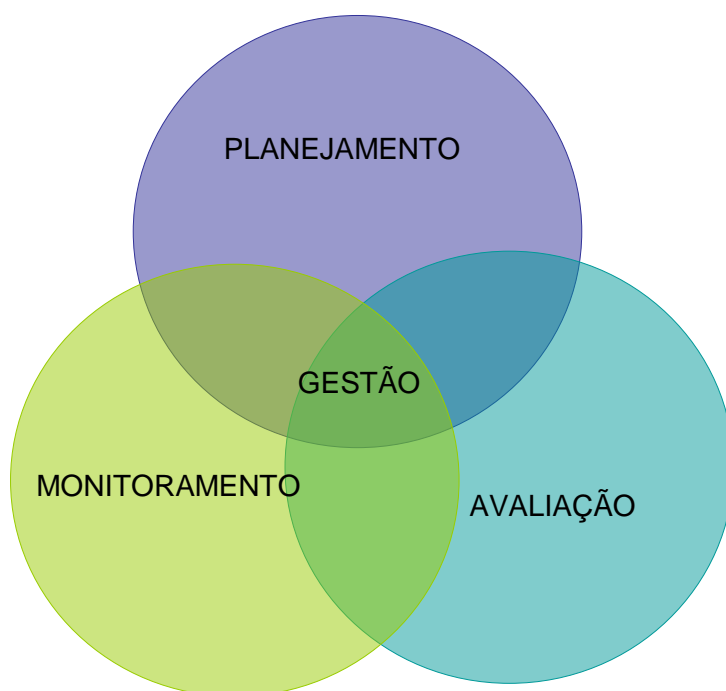
Não há como desvincular a avaliação institucional da gestão escolar. É preciso compreendê-la como processo que serve aos gestores como alicerce para um modelo de gestão mais democrático e participativo, pois, é uma avaliação que nasce e se desenvolve no contexto da comunidade escolar.

Para Lück (2012), a avaliação institucional, como fundamento para a gestão e organização do trabalho pedagógico, é abrangida em três funções básicas inter-relacionadas: planejamento, monitoramento e avaliação. A autora ainda enfatiza que dadas as especificidades do trabalho escolar, as ações precisam ser criteriosamente articuladas e planejadas, de maneira a permitir o desencadeamento de propostas condizentes com a realidade educacional da instituição. Em virtude disso, afirma que não se podem atrelar as ações e concepções escolares a perspectivas do senso comum. Sendo assim, é importante uma revisão periódica dessas ações.

A serviço da gestão escolar, a avaliação institucional surge para contribuir e se integrar ao planejamento educacional, tendo a necessidade de contínuo processo de monitoramento, visto que essa ação permitirá acompanhar, de modo mais minucioso e com objetividade, possíveis resultados alcançados por meio da avaliação da escola, “[...] contribuindo dessa forma para apontar transformações e correções de rumos necessários durante a sua condução, de modo a garantir sua maior efetividade (LÜCK, 2012, p. 31).

Seguindo essa lógica, a Figura 1 busca sintetizar o processo de organização da gestão escolar, que inclui a avaliação:

FIGURA 1 – ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR



Fonte: Construção do autor com base em LÜCK (2012, p. 31).

A Figura 1 evidencia a gestão como função estratégica na escola. Assim, a ação educacional precisa ser estrategicamente planejada para que seus objetivos sejam devidamente alcançados. O processo de monitoramento permite ao gestor e comunidade escolar acompanharem todo o processo desenvolvido para concretização de tais objetivos. A avaliação contribui, na medida em que verifica se os resultados foram alcançados como esperado e permite, ao longo do processo de monitoramento, apontar novos caminhos a seguir.

A avaliação institucional, neste contexto, é um mecanismo que permite repensar a escola e todo o trabalho desenvolvido em seu cotidiano, assegurando (quando desenvolvida com base no envolvimento da comunidade escolar) melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pela instituição.

A avaliação institucional concebida como uma estratégia orientada para desvelar os múltiplos aspectos da atuação institucional e sua capacidade de contribuir para a efetividade da escola contribui para promover o necessário desenvolvimento institucional da escola como centro educacional de caráter social. E isso ocorre

independentemente dos dados obtidos – sejam eles favoráveis, sejam desfavoráveis, pois seu trabalho é evidenciar bases para reforço de aspectos positivos e superação dos insatisfatórios, que necessitam ser revelados para que sejam trabalhados. Como instrumento de busca e de reflexão voltado para o aprimoramento institucional, baseia-se em informações úteis e confiáveis, trabalhadas em acordo com os princípios e objetivos pertinentes e coerentes que norteiam a escola (LÜCK, 2012, p. 32).

Por conseguinte, a autora aponta o caráter transformador que a avaliação institucional assume quando atrelada a um modelo de gestão democrático e participativo, em que a tomada de decisão escolar é feita de modo colegiado. Conseqüentemente, esse processo avaliativo acaba estimulando, na comunidade escolar, o sentimento de pertencimento, pois, todos são convidados a opinar e a decidir de modo coletivo.

Com isso, cabe ressaltar que a avaliação da escola precisa considerar o princípio da globalidade, conforme salientado por Dias Sobrinho (2006), pois todas as dimensões da instituição, desde a gestão, a ação dos profissionais e de diferentes setores até o clima organizacional e as ações didático-pedagógicas implementadas devem ser avaliadas pela comunidade.

2.2.2 Alguns desdobramentos da avaliação institucional

A avaliação institucional, dada à complexidade que uma ação educacional desta natureza impõe, possui desdobramentos na cultura organizacional das instituições que a executam. Neste sentido, Lück (2012) apresenta sete elementos imprescindíveis para a concretização dessa avaliação. São eles:

- A avaliação institucional como processo de autoconhecimento.
- Avaliação institucional na perspectiva da autoavaliação escolar.
- O caráter coletivo da avaliação institucional.
- Avaliação atrelado ao conceito de *feedback*.
- O caráter transformador da avaliação da escola.
- A avaliação institucional “como processo aberto e contextualizado” (LÜCK, 2012, p. 42).

- Avaliação como *accountability*.

A avaliação enquanto processo de autoconhecimento institucional, evidencia a relevância da escola e, conseqüentemente, dos atores institucionais, em conhecerem seu cotidiano institucional com o intuito de compreendê-lo mais clara e oportunamente. Destina-se à análise dos processos desencadeados na escola em suas várias dimensões, visando a potencialização dos aspectos sinalizados como mais fortes, podendo conduzir a melhoria dos processos que necessitam de atenção mais específica para superar as dificuldades.

Diante disso, Lück (2012, p. 42) reforça tal compreensão ao enfatizar que a avaliação institucional a serviço do autoconhecimento escolar:

[...] constitui-se em um esforço da instituição escolar em conhecer-se com o objetivo de analisar e destacar suas virtudes e potencialidades de modo a maximizá-las e melhor aproveitá-las, e reconhecer suas limitações e suas dificuldades como condição para superá-las.

Por conta de sua característica aberta e ética, a avaliação institucional, alicerçada no autoconhecimento, sinaliza que é preciso dissociá-la de qualquer tipo de julgamento antecipado acerca do trabalho escolar, de um caráter punitivo e burocrático para a avaliação, bem como não pode ser utilizada a serviço de interesses particulares ou de grupos hegemônicos na escola ou, ainda, apenas para constar e satisfazer interesses de atores externos.

Não há como realizar uma avaliação desta natureza sem compreendê-la como instrumento coletivo para analisar os processos institucionais. Por isso, deve envolver a participação de toda a comunidade escolar (do gestor escolar ao porteiro, professores, funcionários de apoio e comunidade escolar em geral) desde o processo de sua implementação até sua concretização e demais etapas.

Existem avaliações institucionais que são implementadas por determinação de agentes externos, porém, torna-se imperioso enfatizar que essa avaliação, na perspectiva da autoavaliação escolar, seja pensada, construída e implementada pelos próprios sujeitos institucionais, ponderando que a mesma, seguindo essa lógica, permite um conhecimento mais específico da própria

instituição para fundamentar a tomada de decisão escolar, rumo à melhoria da qualidade do ensino e demais serviços oferecidos.

Como o envolvimento da própria escola é condição *sine qua non* para a realização da avaliação institucional, os instrumentos avaliativos utilizados para tal processo também devem ser construídos pelos atores institucionais, assim como a definição da sistemática metodológica da avaliação, a forma como os dados serão tratados e analisados e, as possíveis intervenções que resultarão deste processo.

Uma prática desta dimensão estimula a autonomia da escola em resolver seus próprios conflitos e assegurar a realização de ações imprescindíveis para a melhoria do trabalho realizado até então, pois, “[...] contribui para a construção da autonomia, autoria e autoridade da escola sobre seu próprio trabalho, como processo evolutivo” (LÜCK, 2011 *apud* LÜCK, 2012, p. 48).

A avaliação institucional atrelada ao conceito de *feedback* oportuniza corrigir desvios detectados ao longo do processo, pois, o mesmo fornece informações capazes de orientar a realização de novas ações. Assim, Lück (2012, p. 54) defende que:

O *feedback* se constitui, portanto, em processo no qual o efeito ou resultado de uma ação é refletido de forma a modificar a próxima ação (retroalimentação). O *feedback* é essencial na regulação de todas as ações interatuantes de modo a estabelecer o equilíbrio e o desenvolvimento conjunto de todas as partes.

É preciso empreender um cuidado especial para que as ações a serem desenvolvidas com base no *feedback* não se percam, nem sejam delegadas a indivíduos que não possuem relação direta com as informações coletadas, visto que isto pode acabar fazendo com que o resultado esperado não seja atingido.

A escola é uma instituição que está inserida numa sociedade de rápidas transformações em seus diferentes setores e é fortemente influenciada por essas transformações que implicam em novas demandas e tendências educacionais, dilemas e diferentes desafios em seu cotidiano. Ou seja, há uma constante necessidade de que a escola se transforme, de tal modo, que consiga integrar-se a esses movimentos (LÜCK, 2012).

Diante disso, a avaliação institucional representa não só uma oportunidade de melhorar o trabalho pedagógico, mas de assegurar mudanças substanciais na cultura organizacional da escola. Assim sendo, esse tipo de avaliação fundamenta a compreensão de seus resultados e a proposição de mudanças capazes de acompanhar transformações sociais, colaborando, especificamente, para formação e preparação dos estudantes para os desafios impostos pela sociedade.

Enquanto processo contextualizado, a avaliação institucional não pode ser compreendida como instrumento capaz de aferir o desempenho escolar em determinadas dimensões, mas possui flexibilidade para se adequar às demandas e dinâmicas institucionais. Vale ressaltar que é importante que cada instituição construa seu instrumento avaliativo com base em reflexões e discussões realizadas no âmbito institucional, objetivando assegurar que a avaliação esteja em conformidade com os anseios e necessidades da escola e sua comunidade.

A avaliação institucional também pode ser compreendida atrelada ao conceito de prestação de contas, responsabilização ou *accountability*. Desta forma, a comunidade escolar fica ciente do trabalho desenvolvido na escola, bem como os esforços empreendidos para sanar ou minimizar os problemas detectados por meio da avaliação institucional e apontados como prioritários na construção do plano de ação escolar.

Esse desdobramento da avaliação institucional embasa uma gestão mais democrática e participativa, porque compromete a escola a prestar contas a comunidade escolar sobre sua responsabilidade social com a educação.

2.2.3 Uma concepção sistêmica para a avaliação institucional

A realização da avaliação institucional fomenta que cada estabelecimento de ensino construa seus próprios instrumentos avaliativos, visto que os modelos prontos que estão disponíveis em diferentes ferramentas tecnológicas normalmente não condizem com a realidade institucional e, tampouco, atende às peculiaridades de todas as escolas. Assim, cabe sinalizar que esse instrumento precisa ser construído com o intuito de garantir uma visão

global da instituição, de tal modo que seja permitido o entrelaçamento das partes e não seu isolamento.

Numa concepção de avaliação institucional sistêmica, evidencia-se que as informações obtidas por intermédio deste processo não podem ser apresentadas de modo dissociado da concepção global que a avaliação institucional impõe. Portanto, Lück (2012, p. 82) aponta que “[...] nenhum dado ou informação isolada e descontextualizada e sem visão relacional com o conjunto de elementos que a afeta ou condiciona, tem valor ou pode ser adequadamente interpretado”. A autora ainda enfatiza que, com base nessa visão sistêmica, é possível alcançar uma melhoria significativa na qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, especificamente no que tange o processo ensino e aprendizagem. Por isso mesmo, uma avaliação dessa natureza precisa ser instituída no plano de desenvolvimento escolar e no projeto político pedagógico da escola, para que não se caracterize como uma ação isolada e pontual, fruto de modismo em educação.

É preciso romper com a lógica fragmentadora que pode ser delegada à avaliação institucional, dada sua complexidade e abrangência. Assim, importa sinalizar que fragmentar as partes de uma avaliação institucional apenas contribui para uma visão parcial da escola e não gera força institucional para promover as mudanças necessárias.

Visando superar essa lógica fragmentadora, surge o planejamento sistêmico. O mesmo é responsável por garantir uma perspectiva integradora na avaliação institucional, pois não consente que uma parte seja alterada sem que as demais sofram modificações por consequência. Busca responder questões básicas, tais como: O que avaliar? Por que avaliar? Em que pressupostos se avalia? Como avaliar? Quando avaliar? Onde? Para quem e com quem avaliar? (LÜCK, 2012).

Para implementar, conduzir e dar continuidade a uma avaliação com tantas especificidades, se faz necessário uma fundamentação teórica oportuna que possa embasar todas as ações subsequentes. Neste sentido, romper com a lógica fragmentadora se torna imprescindível, pois ela acaba induzindo uma concepção de avaliação por partes e dissociada do todo. Uma boa

fundamentação teórica contribui com a interpretação apropriada dos dados gerados por meio da avaliação institucional.

A avaliação institucional caracteriza-se pela possibilidade de intervenção no cotidiano institucional da escola, porque o resultado desse processo precisa traduzir-se em ações concretas e estimular mudanças necessárias na qualidade do trabalho desenvolvido pela instituição. Nesse aspecto reside a relevância da construção de um plano de intervenção, com base nos resultados e interpretações da avaliação.

FIGURA 2 – SISTEMA DE ALIMENTAÇÃO E RETROALIMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO ESCOLAR



Fonte: Construção do autor (2016).

A Figura 2 demonstra o caminho percorrido para a construção do plano de ação escolar após a realização da avaliação institucional. É importante considerar que o momento de efetivação do plano de ação é espaço destinado à reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido rumo a (re)significação da tomada de decisão na escola e do trabalho realizado.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), por meio da Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional (SUPAV) e da Coordenação de Avaliação do Sistema Educacional (CAV) implantou o Projeto Círculos de Avaliação como ação intervencionista, com

vistas a disseminar em escolas estaduais e municipais (via Secretarias Municipais de Educação) a cultura avaliativa. Sua proposta consistiu na criação de espaços e tempos destinados à reflexão sobre a avaliação, como fundamento para a melhoria dos processos institucionais. Centrava-se, de acordo com os documentos que normatizavam o Projeto (BAHIA, 2010), em três eixos:

- Na necessidade de planejamento e desenvolvimento de ações educacionais;
- Na realização de acompanhamento e avaliação dos processos institucionais;
- Na intervenção pedagógica para mudanças no cotidiano institucional.

Neste mesmo ano, o acompanhamento das ações do projeto foi realizado por técnicos da CAV, atendendo escolas estaduais e as Secretarias Municipais de Educação nas áreas de abrangências das Diretorias Regionais de Educação (DIREC) localizadas, respectivamente, em Paulo Afonso e Ribeira do Pombal. A escolha pelo lançamento do projeto na região do semiárido se efetivou por conta de baixos resultados obtidos nas avaliações externas realizadas em 2005, detectados por intermédio do IDEB. Contudo, no ano seguinte, ampliou-se a área de abrangência do Projeto para as DIREC localizadas nas cidades de Santo Antônio de Jesus, Itapetinga, Juazeiro e Senhor do Bonfim. Já no biênio 2010/2011, as cidades abrangidas pelas DIREC localizadas em Valença, Serrinha, Jacobina, Irecê, Amargosa, Santo Amaro e Cruz das Almas também foram contempladas com o Projeto Círculos de Avaliação (BAHIA, 2011).

A partir do ano de 2009, o acompanhamento do Projeto passou a ser realizado por uma equipe de docentes (tutores), contratados pela SEC por meio do Sistema Educar para o cumprimento de uma carga horária total de 360h. Esse acompanhamento se efetivou presencialmente com visitas mensais às escolas da rede estadual de educação e às Secretarias Municipais de Educação e a distância, por intermédio do uso de recursos tecnológicos para assistência e atendimento das demandas locais. Além do mais, esse trabalho era monitorado por técnicos da CAV alocados por DIREC (BAHIA, 2011).

Em 2011, o acompanhamento deu-se da seguinte forma: a região que participou do Projeto no biênio 2008/2009 passou a acompanhar, mensalmente, de modo unificado, as escolas estaduais e Secretarias Municipais de Educação por meio dos responsáveis pelo Projeto em cada estabelecimento e pelo colegiado escolar; no caso do grupo que participou do Projeto no biênio 2010/2011, o acompanhamento se efetivou, mensalmente, junto às unidades escolares e Secretarias Municipais de Educação, com vistas à realização de intervenções com a participação do responsável pelo Projeto na instituição, colegiado escolar e, de acordo com as demandas de cada estabelecimento, com pais, alunos, professores, funcionários e representantes da comunidade local.

Apesar de ter sido implantado em 2008, importa evidenciar que o Projeto Círculos de Avaliação se constituiu enquanto embrião do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) da Secretaria Estadual de Educação. Após a criação e consolidação do SABE, o Projeto Círculos de Avaliação foi incorporado como um dos elementos do tripé que o sustentava até a extinção do referido Projeto, no ano de 2012. Assim, o Projeto tinha como foco a realização de momentos destinados a estudos e reflexões envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, dirigentes escolares e equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação sobre cultura avaliativa com foco na realização da avaliação institucional das escolas, bem como oportunidades para socialização de conhecimentos, vivências e experiências acerca dos processos institucionais entre as escolas públicas.

Conforme já explicitado, o Projeto ocorreu em regime de colaboração entre a SEC (responsável pela concepção, operacionalização e implementação das propostas) e as Secretarias Municipais de Educação que efetivamente aderiram ao Projeto. À ação do Projeto Círculos de Avaliação atrelou-se a uma base conceitual, que envolvia a necessidade de conhecer, dialogar e decidir sobre os processos institucionais, no intuito de contribuir com a tomada de decisão na escola e a apropriação da cultura avaliativa como seu fundamento para a tomada de decisão.

O conhecimento, na perspectiva do Projeto Círculos de Avaliação, representou a oportunidade de a escola observar e analisar seu cotidiano, partindo dos múltiplos olhares dos sujeitos que a compõe. Nesse sentido, o ato de

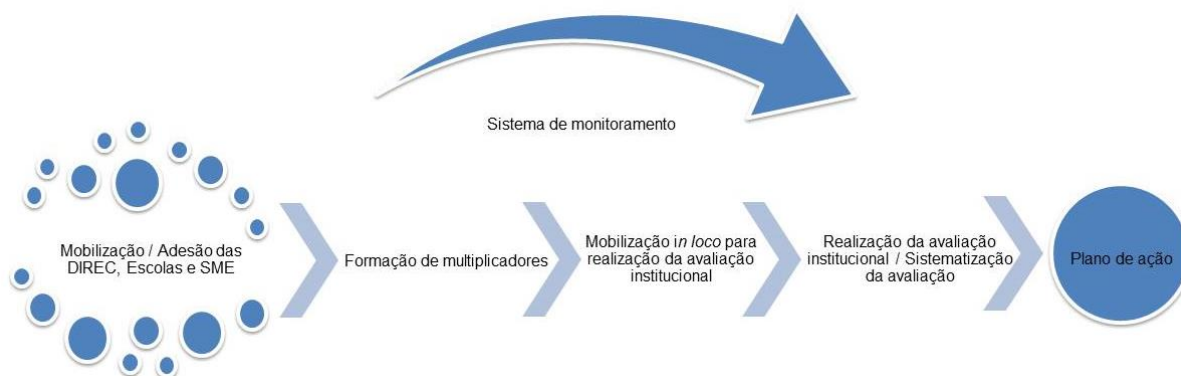
conhecer assume um papel formador no ambiente escolar, à medida que possibilita à escola e seus atores compreenderem tanto os indicadores internos (taxas de aprovação, reprovação e evasão, etc.), quanto os externos (IDEB), contribuindo, substancialmente, para a tomada de decisão.

Por essa razão, o Projeto Círculos de Avaliação foi concebido e implementado como ação de desenvolvimento de uma cultura avaliativa, por agir diretamente, tanto na compreensão dos resultados e indicadores produzidos pelas avaliações internas e externas, quanto na reflexão seletiva sobre o contexto escolar, assim como na construção de planos de intervenção pedagógica, a partir do uso das informações divulgadas e disseminadas a respeito do desempenho dos sistemas educacionais e das escolas. Nesta perspectiva, o conhecimento advindo dos processos de avaliação é construído a partir do encontro das vozes e dos saberes de docentes, estudantes, escolas e sistemas, em diálogos de aprendizagem (PIPOLO; RAMOS; SOTERO, 2012, p. 239).

Portanto, o foco das ações do Projeto centrava-se na necessidade de analisar a instituição numa perspectiva global para, com base nas sinalizações evidenciadas pela comunidade escolar, realizar uma (re)significação da tomada de decisão na escola, com base na avaliação realizada. Além do mais, o Projeto previa um caráter dialógico no processo de avaliação institucional. Sendo assim, propôs a existência de espaços propiciadores de comunicação no ambiente escolar, à medida que o diálogo sustenta a troca de informações e a construção coletiva do conhecimento. Dessa maneira, o Projeto fomentou a escuta sensível dos indivíduos que constituem a escola (gestores, professores, funcionários de apoio, estudantes, pais e representantes da comunidade local) e induziu um (re)pensar da realidade educacional de cada estabelecimento de ensino com base nessa experiência. Nesse sentido, a decisão passou a estar presente na escola de modo fundamentado, quando a instituição adquiriu maturidade para analisar coletivamente seus processos, respeitando as singularidades dos sujeitos que a constitui. Sendo assim, a tomada de decisão na escola passou a ser tida/vista como processo democrático e participativo, pautada essencialmente no diálogo e na troca de informações e conhecimentos.

A Figura 3 sintetiza a sistemática de ação do Projeto Círculos de Avaliação nas escolas públicas das redes estadual e municipal:

FIGURA 3 – SISTEMÁTICA DE AÇÃO DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL



Fonte: Construção do autor (2016).

A Figura 3 demonstra que inicialmente ocorreu um processo de mobilização para adesão por parte das escolas estaduais e Secretarias Municipais de Educação. Em seguida, a SEC por meio da SUPAV desenvolveu um processo de sensibilização e formação sobre avaliação para multiplicadores da rede estadual e representantes municipais, objetivando a realização da avaliação institucional, por parte das escolas públicas, com vistas a refletirem sobre seus processos institucionais e sobre a necessidade de (re)pensar sua prática pedagógica.

Em seguida, cada multiplicador deveria retornar para sua escola ou secretaria de origem, a fim de realizar um processo de mobilização e formação de outros sujeitos para apropriação da sistemática do Projeto e o desenvolvimento de reflexões dialogadas sobre avaliação e tomada de decisão, tendo como foco a necessidade de realização da avaliação institucional. Assim, após a efetivação desse momento de ampla formação e discussão, o Projeto Círculos de Avaliação recomendava que as instituições educativas realizassem sua avaliação, envolvendo professores, gestores, pais, estudantes, funcionários de apoio e representantes da comunidade local. Desde o início de sua aplicação, utilizou-se o documento Indicadores da Qualidade da Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2007), construído pelo MEC, em parceria com a Ação Educativa, como instrumento de

avaliação das escolas. O documento consistia em avaliar sete dimensões da instituição, constituídas por indicadores e suas respectivas perguntas. A seguir, apresenta-se as dimensões e suas temáticas:

Ambiente educativo:

- Amizade e solidariedade.
- Alegria.
- Respeito ao outro.
- Combate à discriminação.
- Disciplina.
- Respeito aos direitos da criança e dos adolescentes.

Prática pedagógica:

- Proposta pedagógica definida e conhecida por todos.
- Planejamento.
- Contextualização.
- Variedade das estratégias e dos recursos de ensino-aprendizagem.
- Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo.
- Prática pedagógica inclusiva.

Avaliação:

- Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos.
- Mecanismos de avaliação dos alunos.
- Participação dos alunos nas avaliações de sua aprendizagem.
- Avaliação do trabalho dos professores da escola.
- Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino.

Gestão escolar democrática:

- Informação democratizada.
- Conselhos escolares atuantes.

- Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral.
- Parcerias locais e relacionamento da escola com serviços públicos.
- Tratamento aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola.
- Participação da escola no Programa Dinheiro Direto na Escola.
- Participação em outros programas de incentivo à qualidade da educação do governo federal, dos governos estaduais ou municipais.

Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola:

- Habilitação.
- Formação continuada.
- Suficiência da equipe escolar.
- Assiduidade da equipe escolar.
- Estabilidade da equipe escolar.

Ambiente físico escolar:

- Suficiência do ambiente físico escolar.
- Qualidade do ambiente físico escolar.
- Bom aproveitamento do ambiente físico escolar.

Acesso, permanência e sucesso na escola:

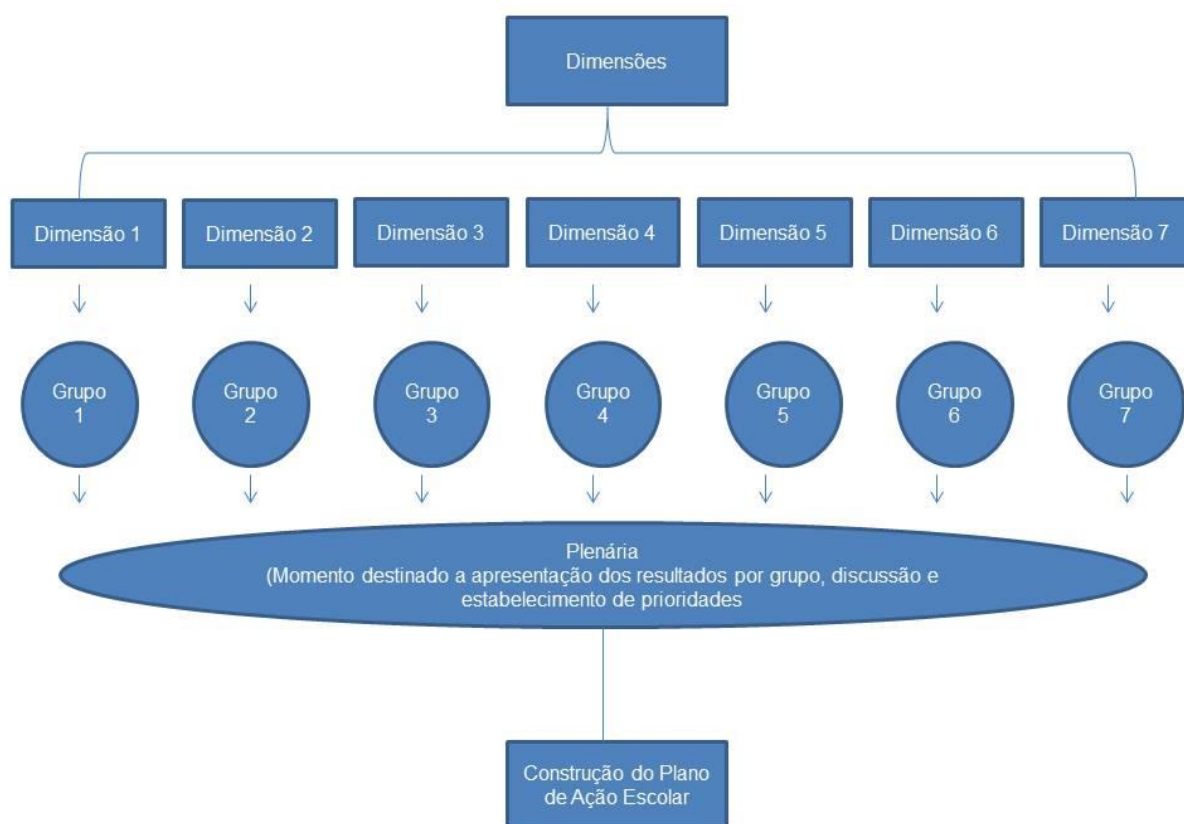
- Número total de falta dos alunos.
- Abandono e evasão.
- Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem.
- Atenção às necessidades educativas da comunidade.

A SEC por meio da SUPAV, com base nos Indicadores (2007), estabeleceu que os sujeitos presentes no dia da avaliação institucional fossem subdivididos, heterogeneamente, em sete grupos e, cada grupo, avaliou uma das dimensões citadas anteriormente, com base na seguinte dinâmica:

- Nos espaços em que os grupos estavam reunidos constava um quadro-síntese para facilitar o processo de aplicação do instrumento e evidenciar aos presentes o resultado para cada questão.
- Cada grupo contou com um mediador e um relator.
- Os resultados foram marcados no quadro-síntese a partir da seguinte orientação: vermelho – evidenciava algo crítico que precisava ser urgentemente melhorado; amarelo – alertava a escola sobre a necessidade de atenção; verde – confirmava que aquela demanda estava adequada.
- Cada participante da avaliação (estudantes, professores, gestores, funcionários técnico-administrativos, pais e demais membros da comunidade escolar) possuía três cartões com as cores citadas acima para levantar e expressar sua opinião após a leitura de cada indicador e suas questões, por parte do mediador.
- Nos casos de empate ou disputa apertada, recomendou-se a abertura de debate para apresentação de ideias e justificativas e, a partir de então, abriu-se nova votação para definição da cor predominante.
- Após a realização desses procedimentos, os sete grupos reuniram-se formando uma grande plenária para apresentação dos grupos, discussão e estabelecimento de prioridades.

A Figura 4 sintetiza as informações apresentadas:

FIGURA 4 – SÍNTESE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL APLICADO



Fonte: Construção do autor com base no INDIQUE (AÇÃO EDUCATIVA, 2007).

Portanto, como evidenciado na Figura 4, após realização dessa avaliação institucional, cada unidade escolar foi orientada a construir um plano de ação, em conjunto com a comunidade, objetivando minimizar ou sanar possíveis problemas detectados no cotidiano institucional por meio desse processo avaliativo. As escolas estaduais do município de Santo Amaro/BA aderiram ao Projeto Círculos no último ano de sua atuação.

Diante do exposto, o Projeto Círculos de Avaliação constituiu-se enquanto ação do Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria Estadual da Educação que fomentou, tanto em escolas da rede estadual como da rede municipal, o desejo por conhecer a sua realidade em termos de análise de seus indicadores. Dessa forma, o Projeto se constituiu como primeira iniciativa dessa

magnitude acerca da avaliação institucional no contexto da educação básica na Bahia. Entretanto, é importante destacar que essa não foi uma ação despreziosa, pois esse Projeto se enquadrava como uma política pública implementada na rede estadual de ensino que, além de expandir para o contexto das escolas públicas da rede as discussões sobre a avaliação, na perspectiva da avaliação institucional, trazia em si o anseio de que, por meio desta ação, e com a responsabilização das escolas em demandas que a SEC não conseguiria atender, ocorreria a melhoria dos índices nos testes padronizados, via mudanças institucionais impulsionadas por tal ação.

3 PERSPECTIVAS SOBRE CULTURA ESCOLAR

Esta seção apresenta uma discussão sobre a cultura escolar, seu conceito, o papel desempenhado pelo gestor como articulador dessa cultura, as relações de poder que se estabelecem no cotidiano organizacional da escola e a importância da participação de todos no processo de tomada de decisão, bem como a relevância da apropriação da cultura avaliativa nas escolas.

3.1 COMPREENDENDO O CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR

A escola, enquanto instituição social, constitui-se por intermédio das interações sociais que são efetivadas em seu cotidiano. Assim, torna-se notório que são essas interações que produzem em seu interior valores, orientações, formas próprias de conceber o trabalho pedagógico e a ação docente, suas crenças etc. Ou seja, é por meio dessas interações que a escola encontra seu modo próprio de conceber e desenvolver o trabalho pedagógico.

A partir dessa compreensão, cultura, na perspectiva dos movimentos sociais, representa um campo tenso e conflituoso capaz de desestabilizar condutas e antigos modelos de inclusão e integração na sociedade. Desse modo, a cultura é apresentada como elemento essencial para a formação de indivíduos, bem como uma compreensão oportuna dos processos socioeducacionais (ARROYO, 2003).

Arroyo (2003) combate uma educação instrumentalista e esclarece que a tradição escolar, fortemente estada numa concepção conteudista de ensino, não favorece uma compreensão da educação como processo e prática cultural. A cultura escolar é fortemente marcada pelas relações estabelecidas no cotidiano institucional, tais como: relações de poder, que permeiam a tomada de decisão na escola; o modo como a gestão e demais atores institucionais conduzem a organização e estrutura do trabalho desenvolvido no ambiente escolar; as tecnologias; e a forma que a participação ocorre.

A esse respeito, Libâneo (2013) afirma que

O termo cultura organizacional vem diretamente associado à ideia de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na escola, para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição. Essa ideia da escola como um sistema sócio-cultural vem suscitando cada vez mais interesse por causa de suas implicações no funcionamento da escola, especificamente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão (p. 85)

Sendo permeada pelas interações entre os sujeitos, é evidente que a cultura escolar é influenciada pelas relações de poder que se estabelecem nesse ambiente. A própria construção do projeto político pedagógico da escola é um exemplo de documento que caracteriza, de alguma forma, a cultura organizacional da instituição, pois, além de ser construído coletivamente pela comunidade escolar, é espaço permeado de visões, concepções e orientações.

A escola, enquanto instituição social, possui suas próprias características e concepções a respeito do trabalho pedagógico. No entanto, é relevante destacar que cada escola é um espaço cultural diferente, pois, cada uma possui sua própria natureza cultural, o que permite compreender que cada instituição encontra a metodologia adequada para resolver seus conflitos, propor mudanças e implementar ações, etc. Conseqüentemente, a cultura organizacional passa a ser revelada como “[...] conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular” (LIBÂNEO, 2013, p. 92).

É importante perceber que os sujeitos que compõem a escola, tais como: gestores, professores, funcionários técnico-administrativos, estudantes etc. são sujeitos que possuem características culturais próprias que acabam por contribuir com a constituição de sua cultura organizacional. Assim, a escola, e conseqüentemente seu modelo de gestão, sua prática didático-pedagógica, as ações implementadas em seu cotidiano, é caracterizada por possuir uma cultura própria. Ou seja, a cultura da escola é composta pelas relações que são estabelecidas no dia a dia da organização, dos conflitos resultantes dessas relações e de aspectos externos que acabam interferindo na dinâmica escolar.

Há que se constatar, conforme aponta Libâneo (2013), que a cultura escolar também é influenciada pela cultura da comunidade da qual a instituição está inserida, pois as especificidades da região, onde a escola situa-se influenciam algumas de suas práticas e ações. No entanto, a escola possui uma cultura própria, evidenciada a partir da compreensão que essa instituição tem seu modo específico de conceber o mundo, o trabalho pedagógico, mediar conflitos, resolver problemas e tomar decisões etc.

Portanto, é por meio de seu cotidiano que escola adquire e expressa sua cultura organizacional, com base nas relações que se estabelecem entre os atores institucionais e suas influências no modo em que as ações educativas são concebidas e desenvolvidas.

A partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. É o que estamos denominando de cultura da escola ou cultura organizacional. Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. E claro que isso não se dá sem conflitos, diferenças, discordâncias, podendo haver até quem destoe dessa cultura. Mas há em cada escola uma forma dominante de ações e interação entre as pessoas, que poderia ser resumida na expressão: “temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui” (LIBÂNEO, 2013, p. 94).

A citação acima ratifica que as interações entre os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar é fator preponderante para a cultura organizacional. Além do mais, importa salientar que tal cultura é detectada no dia a dia da escola, por meio das ações promovidas, do tipo de relação que se estabelece entre os atores institucionais, na forma como a tomada de decisão se processa e é executada etc.

É preciso compreender, na perspectiva de Libâneo (2013), que a cultura escolar pode ser moldada ou modificada, com base nos interesses dos sujeitos que constituem a unidade escolar, visto que são eles que constroem tal cultura. Daí a relevância da elaboração de um projeto político pedagógico que envolva todos os atores institucionais e que o mesmo seja capaz de traduzir a concepção institucional para: a sociedade; a educação; o mundo; o

conhecimento; o processo de ensino e aprendizagem; a relação entre os atores institucionais, especificamente entre professores e alunos; sobre o planejamento pedagógico; a concepção de currículo etc.

Ao associar a cultura escolar a três elementos básicos que se inter-relacionam e atuam de modo conjunto, Lück (2009) sinaliza que a cultura organizacional é consolidada por seu viés coletivo, fruto das experiências institucionais dos sujeitos. A esse respeito, aponta que: o ideário ou preceitos – envolve a criação de mitos e crenças, padrões próprios de conduta do indivíduo no ambiente escolar, formas de pensar e agir etc; a tecnologia – envolve o saber prático ou o saber fazer; o caráter – relaciona-se aos sentimentos e reações dos indivíduos sobre as vivências institucionais e o papel que exercem nessa conjuntura.

Importa ressaltar que a cultura da escola é compartilhada por todos os sujeitos que a constituem, seja de forma ativa ou passiva, com ou sem conflitos e vivenciada de maneira contínua, não como ação pontual e temporária. Para isso, é preciso considerar as vivências e experiências da equipe escolar.

3.1.1 O diretor como gestor da cultura organizacional da escola

O diretor escolar, enquanto gestor do clima organizacional da instituição, possui uma função estratégica no que concerne a cultura escolar, visto que lidera a equipe e é responsável pela articulação desta na condução de seu trabalho didático-pedagógico. Nesse sentido, exercendo seu papel de líder, ao diretor escolar cabe trabalhar para a consecução de valores grupais, excluindo, desse contexto, fragmentações e individualizações que não conduzem aos objetivos educacionais mais amplos da escola.

Apesar de constatar a relevância dos cursos de formação para professores, Lück (2009) ressalta que o desempenho dos profissionais da educação está fortemente associado à cultura e ao clima organizacional da instituição. Para ela, o diretor é também responsável pela articulação de uma formação cultural alicerçada na melhoria da qualidade do ensino e do trabalho pedagógico realizado.

No entanto, o papel do diretor escolar deve ser alicerçado num modo de gestão democrático e participativo, pois, desta forma, ele exercerá uma escuta atenta e sua função mediadora para resolver possíveis problemas, conflitos e propor soluções de modo colegiado, envolvendo, assim, toda comunidade escolar na busca pela concretização da função social da escola. É importante que crie, com o grupo, um clima organizacional favorável ao trabalho coletivo e colaborativo, visto que o mesmo permitirá encontrar caminhos para sanar ou minimizar os problemas detectados de forma compartilhada. Assim, o líder precisa, constantemente, ressaltar e parabenizar sua equipe pelos êxitos alcançados, bem como motivá-la para enfrentar novos desafios que serão postos cotidianamente.

Identifica-se que a cultura é um conceito abstrato e que existe na subjetividade das pessoas que compõem a escola e a influenciam pelo seu modo coletivo de pensar: “somos e agimos a partir do modo como pensamos”. Uma vez que aquela representação determina, em grande parte, o modo como as pessoas agem na escola e nela e orientam, é de grande importância conhecer, pela sua representação, a cultura da escola. Como também a cultura organizacional das escolas é dinâmica e se constitui num fenômeno vivo e ativo no qual as pessoas se renovam e criam relações múltiplas para manter seu ideário, há na cultura um elemento de permanência, mas também um elemento evolutivo que encobre e dissimula a subjetividade, daí porque, a compreensão da cultura organizacional ser desafiadora (LÜCK, 2009, p. 120).

A cultura escolar é apresentada pela autora como fruto das interações e experiências vivenciadas pelos sujeitos que constituem a escola. Sendo assim, fica claro em seu discurso o quanto importa que a cultura organizacional se apresente como elemento vivo e ativo nas interações entre as pessoas e no dia a dia da escola, pois ela se constitui a partir de tais elementos.

A cultura de uma instituição com tantas especificidades como a escola se evidencia e expressa em várias dimensões, tais como: na relação entre os sujeitos; no processo de ensino e aprendizagem desenvolvida no âmbito da ação docente em interação com a ação discente etc. Com isso, a cultura da escola associa-se ao modo como gestores, professores, estudantes, funcionários de apoio etc. compreendem e percebem o trabalho desenvolvido pela instituição.

Nessa ótica, Lück (2009, p. 120) entende que “[...] a cultura organizacional representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização. Por esta razão, ela condiciona a gestão das pessoas”. Deste jeito, o gestor pode ser tido e visto como liderança capaz de unificar os esforços da equipe em prol da melhoria do trabalho realizado pela instituição. Entretanto, importa afirmar que, na ausência de um gestor com tal habilidade ou sem interesse de fomentar esse tipo de ação, outro sujeito que possua um perfil de articular e liderar pode desempenhá-la.

A realização de uma avaliação institucional requer um perfil de gestor descentralizador, pois, esse tipo de processo impõe que a tomada de decisão na escola passe a ser realizada colegiadamente. Essa é uma ação que, se realizada de maneira contínua e instituída no projeto político pedagógico da escola, pode contribuir com mudanças estruturais e estruturantes no que se refere à cultura organizacional da escola. Para tanto, é preciso esforços conjuntos da gestão escolar, dos professores, estudantes, funcionários de apoio, pais, e demais membros da comunidade no entorno para consecução desse objetivo.

A relação entre avaliação institucional e gestão democrática torna-se um componente importante a ser considerado, pois a avaliação institucional impõe elementos da gestão democrática, visto que não pode ser uma ação estática e que não promova reflexões e mudanças na cultura organizacional da escola.

O grande desafio do diretor escolar constitui-se, portanto, em atuar de modo a conhecer os valores, mitos e crenças que orientam as ações das pessoas que atuam na escola e como se reforçam reciprocamente e, em que medida esses aspectos desassocia ou distanciam dos objetivos, princípios e diretrizes educacionais. E ainda, em compreender como sua própria postura intere nesse processo, para então, atuar de modo a promover a superação do distanciamento porventura existente entre os valores vigentes e os objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 121).

Conseqüentemente, o diretor escolar é apontado como articulador que precisa extrair o melhor do seu grupo para a concretização dos objetivos socioeducacionais traçados pela escola. Para isso, sua ação deve centrar-se na

dialogicidade, na reflexão crítica e participativa, bem como num trabalho colaborativo e coletivo.

3.1.2 Cultura organizacional e relações de poder na escola

A cultura organizacional da escola é permeada pelas relações de poder que se efetivam em seu cotidiano. O poder é um elemento característico da tomada de decisão escolar, o que permite que seu campo de ação se relacione não apenas com a figura do gestor, mas também com os sujeitos responsáveis em colocar as decisões tomadas em prática. No entanto, é importante destacar que isso também ocorre numa concepção de gestão democrática e participativa (mesmo que de maneira mais sutil ou subliminar), apesar dela prever o envolvimento da equipe escolar na tomada de decisão de modo coletivo. Sendo assim, o poder se manifesta, não apenas no processo de tomada de decisão, mas, também, no poder de executar ou não a decisão.

O exercício do poder na escola é estabelecido por meio das interações entre os indivíduos que a compõe. Dessa forma, o poder se manifesta a partir das influências que são estabelecidas nessa relação. Ou seja, na concepção de Lück (2013), o poder é um constructo social, que se formata com base nas relações sociais.

Muitas vezes, o poder é utilizado para satisfazer interesses individuais, esquecendo-se dos objetivos mais amplos que a escola possui: o de contribuir com a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Assim, a autora ressalta que instituições educativas competentes buscam disseminar o poder para concretização desse objetivo social e coletivo. Portanto, o que está subjacente à concepção da autora é que a tomada de decisão na escola deve ser descentralizada para que todos se responsabilizem pela melhoria dos serviços prestados e, conseqüentemente, da educação oferecida.

Na abordagem de Lück (2013), o poder se manifesta na cultura escolar por meio de três elementos, são eles:

- Poder de referência – orientado a partir de interesses individuais. Esse poder é desenvolvido pelo próprio sujeito com base, muitas vezes, em seu tempo de serviço e na ligação emocional ou de

respeito que os demais possuem para com ele. Contudo, gera influência noutros indivíduos com o objetivo de alcançar metas individuais (exercício do poder, mediante o respeito que possui no grupo);

- Poder de competência – exercido por competência, pelas habilidades que podem contribuir com o trabalho escolar. Por conta disso, possui caráter coletivo e centra-se na melhoria dos processos organizacionais e em interesses grupais. Essa forma de manifestação do poder dissocia-se da anterior por conta de seu viés coletivo e pelo fato de alicerçar-se na organização e suas necessidades;
- Contrapoder – geralmente se manifesta quando decisões são tomadas de maneira burocrática, autoritária ou mesmo “de fora para dentro” do ambiente escolar. Caracteriza-se como força opositora e pela não aceitação do poder de outros indivíduos ou instâncias superiores. Assim, o contrapoder propõe uma forma de boicotar a ação proposta.

O gestor escolar, enquanto articulador, precisa conhecer esses processos para promover uma descentralização da tomada de decisão na escola, de modo que todos os sujeitos institucionais possam participar efetivamente da tomada de decisão, importando a maximização do poder por competência, que prevê uma perspectiva grupal para o trabalho pedagógico escolar.

3.1.3 A importância da participação

Uma cultura escolar, que se fundamenta no modelo de gestão democrático e participativo, impõe a necessidade de implementar novas formas de tomada de decisões. Assim, evidencia-se a relevância da adoção de estratégias coletivas para que a comunidade escolar possa contribuir nesse processo. Pois, a participação, além de estimular uma maior e melhor interação entre os indivíduos, propõe a busca colegiada pela solução de problemas ou conflitos institucionais, combatendo formas autoritárias de exercer o poder na escola.

Por conseguinte, com base na compreensão de Lück (2013) sobre a importância da participação, destaca-se o fato de que a mesma pode ser compreendida enquanto força motriz para gerar uma atuação consciente dos indivíduos em espaços sociais, como é o caso da escola. Diante disso, esses sujeitos passam a exercer um papel de coautores das ações propostas pela escola à medida que se fazem presentes no dia a dia institucional e contribuem de maneira eficiente para a resolução de diferentes situações que se apresentam nas mais variadas dimensões da escola.

Este é, sem dúvida, um processo que também se desenvolve com base na interação social estabelecida entre os sujeitos que constituem a escola. Portanto, enquadra-se como processo dinâmico e multifacetado. Para Lück (2013), todo indivíduo possui poder de influência no ambiente escolar, seja ele consciente ou não. Entretanto, ratifica que a ausência de consciência individual sobre esse poder de participação, pode gerar, no ambiente escolar, uma falta de comprometimento com as ações propostas e, de uma forma mais ampla, com os compromissos sociais da escola.

[...] A participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (LÜCK, 2013, p. 30).

É importante que cada instituição escolar encontre, em conjunto com sua equipe, formas para estimular a participação efetiva de todos tanto para a tomada de decisão, como nos processos cotidianos (em que se colocam as decisões em prática). Todavia, é preciso combater formas de participação que servem exclusivamente para legitimar as decisões tomadas antecipadamente e sem a deliberação e discussão do grupo. Assim, deve-se excluir qualquer forma de pseudoparticipação que possa ocorrer no cotidiano institucional.

Ao colaborar com essa discussão, Libâneo (2013) ressalta que conceito de participação se alia ao de autonomia, visto que a autonomia supõe que o indivíduo tenha total liberdade para conduzir sua própria vida e fazer suas

escolhas. Para o autor, como esse conceito de autonomia “[...] opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação” (p. 89).

O envolvimento da equipe escolar na tomada decisão possibilita a corresponsabilidade entre os sujeitos, fomentando um sentimento de pertencimento e valorização de sua experiência individual em prol da coletividade institucional. Destaca-se, nesse caso, a importância do papel do gestor como líder, sujeito que pode estimular os demais indivíduos que constituem a equipe para extrair o melhor de cada sujeito visando à consecução do objetivo social da escola, bem como a melhoria do trabalho realizado na instituição. Entretanto, salienta-se que não só o gestor pode realizar essa articulação.

Cabe ressaltar, finalmente, que a prática da participação nos processos de gestão, por si só, não esgota as ações necessárias para que seja assegurada a qualidade do ensino, tanto quanto os vários elementos do processo organizacional, e como um dos elementos deste, a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 90)

A esse respeito, resgatamos uma breve discussão acerca da avaliação institucional e suas implicações na cultura da escola, pois ela se insere como importante instrumento que pode auxiliar na melhoria da qualidade da participação dos diferentes segmentos que constituem a escola, além de prever uma análise crítica e detalhada sobre suas várias dimensões, assim como na melhoria do processo ensino e aprendizagem, e demais demandas escolares. Esse é, portanto, um processo que necessita nascer no âmbito da coletividade, dissociada de qualquer tentativa de vinculá-la a mecanismos mercadológicos ou de culpabilização e responsabilização, muito pelo contrário, prevê, além do envolvimento de todos, uma reestruturação na forma como a tomada de decisão ocorre em muitas instituições, haja visto que propõe o envolvimento de todos: gestores, professores, funcionários técnicos-administrativos, estudantes, pais e comunidade em geral.

3.1.4 Por uma cultura avaliativa nas escolas

Conquistar uma cultura avaliativa requer que o processo avaliativo não ocorra de maneira pontual, mas sim, de modo contínuo e duradouro, pois já ficou estabelecido, ao longo deste estudo, que cultura é um elemento que se constitui a partir da prática cotidiana. Sendo assim, a avaliação institucional deve ocorrer de maneira contínua e ser instituída no projeto político pedagógico da escola para que se realize não mais como ação isolada ou por determinação de instâncias externas, mas como prática constante capaz de permitir o (re)pensar a escola e seus processos de modo a fundamentar a tomada de decisão e a resolução de conflitos e problemas detectados com o auxílio da comunidade escolar.

A esse respeito, König (2007) estabelece que uma cultura avaliativa requer a periodicidade e constância na realização do processo avaliativo. O autor ainda ressalta que, para assegurar a conquista desse objetivo, deve-se criar estratégias para a divulgação da avaliação institucional e seus resultados, bem como os possíveis usos que a escola fará dessa ação.

Adaptando a abordagem de König (2007) aos objetivos desse estudo, existem três elementos básicos e complementares que facilitam a apropriação de uma cultura avaliativa nas escolas. São eles:

A tradição – considera a importância da realização de constantes momentos destinados a avaliação escolar. Ou seja, no caso de uma avaliação tão complexa e singular como é a institucional, deve ocorrer anualmente, pois, “como se pode verificar, a tradição leva à formação de uma cultura avaliativa, desde que a atividade seja mantida ao longo do tempo” (KÖNIG, 2007, p. 87);

Políticas educacionais – evidencia a relevância do estabelecimento de políticas educacionais que fomentem ações desta natureza;

Normas – propõe o estabelecimento de normas no próprio projeto político pedagógico da escola para a implementação, execução da avaliação da escola, assim como sobre os usos dos resultados obtidos por meio desta avaliação;

Divulgação dos resultados – ressalta que todo o processo implementado para realização da avaliação institucional precisa ser devidamente divulgado junto a comunidade escolar (desde sua divulgação até os resultados e a forma como esses serão utilizados para (re)significar a cultura organizacional da escola.

Para conquistar uma cultura avaliativa em relação à avaliação institucional da escola, é importante destacar o papel articulador que o gestor possui, visto que precisa trabalhar para sensibilizar, mobilizar e envolver toda a comunidade escolar para a concretização de tal objetivo. No entanto, será preciso conscientizar o grupo que uma avaliação dessa natureza impõe melhorias na qualidade do trabalho desenvolvido no âmbito institucional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Esta seção apresenta o delineamento da pesquisa de campo. Nele está definido o percurso metodológico empreendido para a conquista do objetivo central do estudo, tais como: tipo de pesquisa adotado, seu método, a justificativa pela opção da abordagem qualitativa, o modo como os sujeitos que fazem parte do campo de investigação foram selecionados e os instrumentos utilizados para a coleta de dados que contribuiriam de maneira expressiva para a compreensão da existência do fenômeno estudado *in loco*.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Desenvolver uma pesquisa científica exige rigor e critérios científicos claros, precisos e consistentes no delineamento e encaminhamento da investigação. Em virtude disso, iniciou-se a pesquisa, com base em levantamento bibliográfico, que neste caso, considerou as categorias de busca, representadas no diagrama seguinte.

FIGURA 5 – PALAVRAS-CHAVE PARA O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.



Fonte: Construção do autor (2016)

Este tipo de levantamento de dados permitiu ao pesquisador uma maior aproximação com pesquisas já desenvolvidas sobre a temática estudada e favoreceu o desenvolvimento de reflexões acerca do objeto de estudo em questão, além de ter estimulado uma aproximação com o estado do conhecimento. Assim, foi nesse sentido que a pesquisa foi desenhada inicialmente, partindo-se do pressuposto de que se fazia necessário o levantamento de informações e conteúdos relevantes para subsidiar a análise dos resultados.

Considerando toda a complexidade do objeto de estudo em questão, optou-se pela concepção de Husserl (2000) acerca do conceito de fenomenologia que, na sua compreensão, se desenvolveu enquanto perspectiva que busca entender a essência dos fenômenos. Para ele, esse é um método capaz de captar os fenômenos intuitivos do sujeito e explicá-los a partir da experiência vivida.

Enquanto campo do conhecimento que se ocupa em estudar e captar a essência do objeto, a fenomenologia, estrutura-se na necessidade de compreender os fenômenos a partir da experiência concreta. Ou seja, partindo da existência do fato. Assim, um estudo fenomenológico propõe um retorno à essência das coisas, ou, conforme assinala Marleau-Ponty (1999), o retorno às coisas mesmas. Isso significa que todo conhecimento que cada indivíduo possui foi construído por meio de experiências mundanas.

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MARLEAU-PONTY, 1999, p. 03).

É por meio das experiências promovidas pelo mundo-vida que a ciência é vislumbrada na fenomenologia. Esse é um método filosófico que propõe compreender a partir da descrição do experienciado. Assim, é com a experiência desenvolvida no âmbito do mundo-vida que se justifica a existência de um ambiente físico e social.

[...] pois sou eu quem faz ser para mim (e portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolhe retornar, ou este horizonte cuja distância em relação a

mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar (MARLEAU-PONTY, 1999, p. 4).

Ao propor o retorno às coisas mesmas, o autor especifica que este movimento permite compreender a essência das coisas, pois desprende-se do conhecimento tradicional.

A fenomenologia, deste modo, na visão de Bicudo (2016), representa um modo próprio de investigar a realidade do ocorrido de acordo com as experiências dos sujeitos. Este é um método que explora e analisa a experiência concreta vivida pelos indivíduos envolvidos na coleta de dados. Para tanto, ressalta que se deve buscar compreender, oportunamente, a constituição do objeto estudado a partir de critérios fenomenológicos, como atentar para “o que” se está investigando e com o “como” será realizada a pesquisa.

O objeto de estudo do método fenomenológico é compreendido como sendo constituído pelo indivíduo em sua relação com o vivido, ou seja, com o experienciado. Com isso, se percebe que o objeto não é tomado como sendo em si mesmo, visto que ele não está além de sua manifestação, mas se desenvolve e se apresenta por meio da percepção. Daí o fato de ser conduzido pela consciência (BICUDO, 2016).

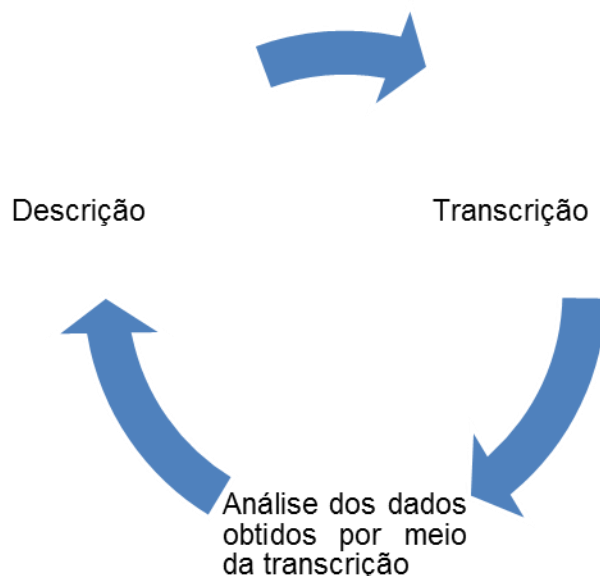
A consciência, neste contexto, representa um todo absoluto que abarca os acontecimentos e o transporta para a consciência. Portanto, enquanto ideia central para uma atitude fenomenológica adequada, a consciência representa todo esse movimento capaz de captar os fatos e carregá-los para consciência. Assim, segundo Bicudo (2016), a consciência é tida como intencionalidade, movimento capaz de experienciar, numa relação dialética (‘vejo-algo’).

Corroborando com Bicudo (2016), Luckesi (2016) ressalta que, na fenomenologia, o pesquisador deve atentar para um necessário olhar sobre a realidade. A vista disso, especifica que o fenômeno representa a essência do objeto de estudo e que é preciso que tal objeto passe por um processo de desmaterialização para que o investigador consiga captar sua essência. Esse processo é denominado como redução fenomenológica, pois permite a eliminação das características materiais dos fenômenos.

A fenomenologia do conhecimento é ciência dos fenômenos cognoscitivos neste duplo sentido: ciência dos conhecimentos como fenômenos (Erscheinungen), manifestações, atos da consciência em que se exibem, se tornam conscientes, passiva ou ativamente, estas e aquelas objetividades; e, por outro lado, ciências destas objetividades enquanto a si mesmas se exibem deste modo [...] (HUSSERL, 2000, p. 34).

Neste contexto, compreendida como método que permite apreender a percepção dos sujeitos envolvidos na coleta de dados, acerca do objeto de estudo em questão, a fenomenologia é responsável por elucidar a experiência vivida pelos indivíduos. Portanto, foram as peculiaridades deste objeto que o conduziram ao método alicerçado em pressupostos fenomenológicos, atrelado a seguinte sistemática:

FIGURA 6 – ESTRUTURA GERAL DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO.



Fonte: Construção do autor (2016).

A Figura 6 sintetiza o sistema de análise dos fenômenos a partir da abordagem fenomenológica, considerando, no entanto, que esse método pressupõe a necessidade de descrição das informações coletadas, de uma posterior transcrição, conseqüentemente, finalizada com o processo de análise da transcrição ou mesmo da descrição das informações apresentadas.

Esta é uma pesquisa que adotou a abordagem qualitativa alicerçada em princípios fenomenológicos para compreender mais adequadamente o fenômeno situado e, desvelar, por intermédio do processo descritivo, os significados dos discursos evidenciados com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Foi com a abordagem qualitativa que o pesquisador se inseriu de modo natural no ambiente estudado. Nessa abordagem, a ênfase foi dada ao processo que desencadeou os resultados e/ou produtos, o que para Ludke e André (1986) representou que o pesquisador foi tido como principal fonte de coleta de dados. Em vista disso, ainda evidenciam que existiu, nessa abordagem, contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente pesquisado. De acordo com Bogdan; Biklen:

Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolheu e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no externo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes (1994, p. 50).

Portanto, o investigador valorizou o significado das coisas com base na realidade vivenciada pelos indivíduos envolvidos na pesquisa. Assim, diante das características do estudo fenomenológico, seguiram-se os passos da pesquisa descritiva, visto que a mesma oportunizou ao pesquisador detectar de modo minucioso e com exatidão, na transcrição dos dados obtidos, aspectos relevantes da realidade educacional estudada.

A partir dos resultados deste estudo, constituir-se-á um curso sobre avaliação institucional, na modalidade EaD, disponibilizado para os profissionais das escolas pesquisadas. Neste contexto, o curso representa a oportunidade de aprofundamento teórico-metodológico acerca da avaliação institucional e seus pressupostos.

A pesquisa foi desenvolvida junto a três escolas estaduais do município de Santo Amaro/BA que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação. A proposta consistia em investigar um gestor, um coordenador e um professor de cada

unidade escolar pesquisada, totalizando nove participantes. Contudo, dos sujeitos selecionados para participar da referida pesquisa, apenas seis decidiram contribuir e participar efetivamente. Assim, vale ressaltar que o critério de seleção das escolas que serviram como fonte de coleta de dados foi a adesão ao Projeto Círculos de Avaliação.

Diante disso, utilizou-se de um “diário de campo” para registrar detalhadamente as percepções da escola sobre o processo de implementação e, conseqüentemente, realização da avaliação institucional fomentada pelo Projeto, o que contribuiu significativamente para a construção desta seção.

Partindo-se destes pressupostos e considerando que as pesquisas fenomenológicas não exigem do pesquisador instrumentos de coleta de dados fechados e rígidos, os dados foram coletados mediante a análise do portfólio de cada unidade escolar e da realização de entrevistas por pautas envolvendo, individualmente, os sujeitos citados anteriormente. Importa ressaltar que tais instrumentos possibilitaram o levantamento de informações sobre o processo de implementação do Projeto Círculos de Avaliação e, conseqüentemente, da realização da avaliação institucional por ele impulsionada. Além do mais, se evidenciou informações sobre a percepção das escolas acerca das implicações desta avaliação na cultura escolar das instituições de ensino pesquisadas, a mudança de percepção sobre esta avaliação por parte das escolas, sobre a adesão e participação da comunidade escolar no decorrer deste processo, sobre os resultados alcançados por meio desta avaliação e sobre seu caráter formativo presente na cultura escolar.

Inicialmente optou-se pela realização da análise do portfólio escolar do Projeto Círculos de Avaliação. Posteriormente, procedeu-se a coleta de dados por meio da realização de entrevistas por pautas, considerando que estas são caracterizadas pela elaboração de tópicos inter-relacionados que permitem ao entrevistador não perder o foco das informações mais relevantes para a pesquisa.

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas.

Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo (GIL, 2008, p. 112).

Esse instrumento favoreceu detectar a percepção dos sujeitos investigados acerca dos tópicos abordados, assegurando, assim, total liberdade e espontaneidade na narrativa dos fatos. Após a realização da coleta de dados, considerando a modalidade do fenômeno situado, todas as informações foram analisadas fenomenologicamente a partir da concepção proposta por Bicudo e Martins (1989):

Visão geral do todo. Possibilitou a realização de uma leitura geral das transcrições, contudo, tal procedimento desvinculou-se de qualquer possibilidade de interpretações;
Definição das unidades de significado. Nesta etapa, foi necessária a realização de várias leituras das transcrições para a identificação do fenômeno estudado;
Transformações das expressões cotidianas utilizadas pelos participantes da pesquisa numa linguagem própria do pesquisador;
Processo sintetizador das unidades de significado por intermédio da estruturação de categorias analíticas.

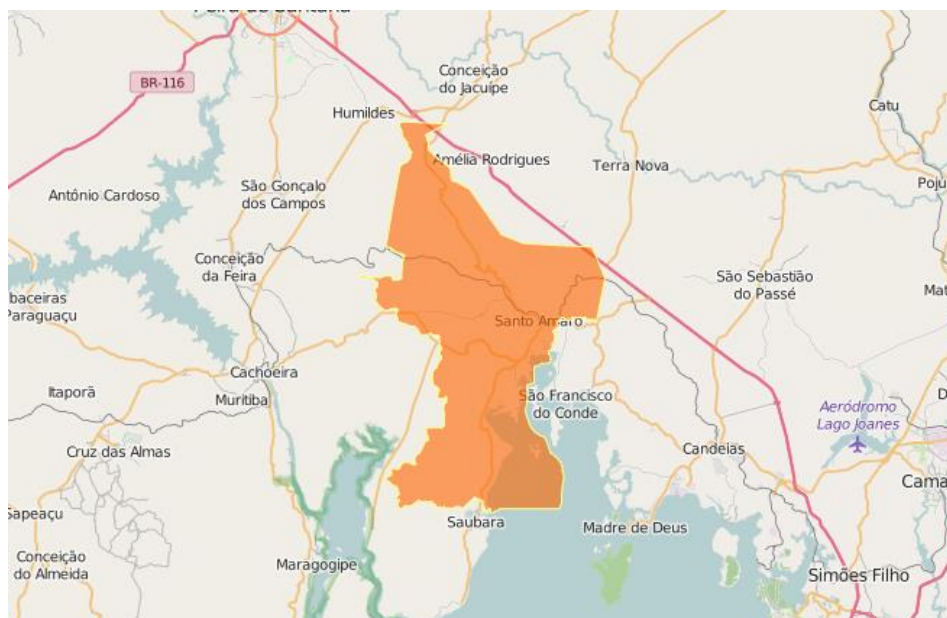
Desta maneira, para cada entrevista coletada, seguiram-se os passos da análise ideográfica, considerando que a mesma propôs que as unidades de significado fossem construídas e, posteriormente, transformadas em linguagem própria do pesquisador para, conseqüentemente, o estabelecimento da confluência entre as unidades que ocasionaram nas categorias analíticas. A seguir, realizou-se uma análise comparativa entre as experiências de cada estabelecimento de ensino.

4.1.1 Descrição do *loci* da pesquisa

Conforme citado anteriormente, a pesquisa foi efetivada junto a três escolas estaduais do município de Santo Amaro/BA. Santo Amaro/BA é uma cidade que fica localizada no Recôncavo do Estado da Bahia e possui cerca de 57.800 habitantes com estimativa para 61.836 habitantes no ano de dois mil e dezesseis de acordo com informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE, 2016). A Figura 7 demonstra a área territorial do município e o evidencia como porta de acesso a outras cidades que fazem parte do recôncavo baiano.

FIGURA 7 – MAPA TERRITORIAL DE SANTO AMARO/BA



Fonte: IBGE (2016).

Antes de proceder ao momento da coleta de dados, optou-se por entrar em contato com as gestoras de cada um dos estabelecimentos de ensino, a fim de agendar datas e horários para realização dos procedimentos necessários ao estudo, constituindo, para tanto, um cronograma. Deste modo, a coleta de dados ocorreu entre os dias 29 de agosto a 16 de setembro do presente ano.

Como forma de preservar a identidade das instituições pesquisadas, utilizar-se-á, a partir de então, nomes fictícios para identificar cada uma delas. Assim, a coleta de dados foi iniciada na “Escola Santana” que fica localizada num distrito rural da cidade. O acesso a essa escola se deu por meio da BR 324, visto que a estrada que passa por dentro da cidade não estava em boas condições. É uma escola de pequeno porte, que funciona nos turnos vespertino e noturno e conta com 263 alunos distribuídos entre os dois turnos de funcionamento escolar. Importa ressaltar que a referida escola possui a mesma gestão da época em que o Projeto Círculos de Avaliação foi implementado.

A “Escola Porto” localiza-se num outro distrito do município, também é enquadrada como escola de pequeno porte, funciona nos turnos manhã e noite e possui 289 alunos regularmente matriculados. Ressalta-se que a equipe gestora da instituição não é mais a mesma do período em que o Projeto esteve em execução no município.

A terceira instituição investigada foi a “Escola Amaro”, que fica localizada no centro da cidade e funciona nos três turnos. Tal instituição conta com 952 alunos regularmente matriculados e parte da equipe gestora participou do processo de implementação do Projeto na escola.

4.1.2 Os sujeitos selecionados para a pesquisa

Os sujeitos foram selecionados de modo voluntário, considerando, para tanto, prioritariamente, profissionais que atuavam nas instituições estudadas no ano de 2011, período em que o Projeto Círculos de Avaliação foi executado nas escolas estaduais do município de Santo Amaro/BA.

Participaram do estudo cinco mulheres e um homem. A Tabela 1 sintetiza o perfil dos participantes.

TABELA 1 – SÍNTESE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Escola	Sujeitos	Idade			Tempo de serviço				Formação		
		20-35	36-51	52-67	6-10	11-15	16-20	21-30	S ²	E ³	M ⁴
Santana	02	-	02	-	01	01	-	-	-	02	-
Porto	02	-	01	01	-	-	-	02	02	-	-
Amaro	02	-	02	-	01	-	-	01	01	-	01
Total	06	-	05	01	02	01	-	03	03	02	01

Fonte: Pesquisa direta (2016).

A partir do contato estabelecido com os *loci* da pesquisa, ficou evidenciado que, das três escolas pesquisadas, apenas uma passou por um

² Nível superior.

³ Especialização.

⁴ Mestranda.

processo drástico de mudança de gestão e que nas demais instituições a equipe gestora se manteve praticamente a mesma da época em que o Projeto foi implementado.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa e aborda sobre o Portfólio escolar do Projeto Círculos de Avaliação, a descrição da realização da entrevista por pautas e o processo de realização da análise ideográfica das entrevistas, que se concretizou na busca dos sentidos contidos nos depoimentos coletados. Em seguida, procedeu-se a localização das unidades de significado e, posteriormente, a formulação das categorias abertas, a análise das categorias por escola e a análise comparativa das experiências institucionais com o Projeto.

4.2.1 O Portfólio escolar

O primeiro momento da coleta de dados se deu por intermédio da análise do Portfólio escolar do Projeto Círculos de Avaliação. Mas foi evidenciado que apenas uma das três instituições investigadas possuía o referido documento. Com isso, a análise documental acabou ficando prejudicada.

A “Escola Amaro” forneceu o referido documento para análise, bem como o plano de ação construído pela equipe escolar para tentar sanar ou minimizar os problemas detectados por meio da realização da avaliação institucional. Assim, percebeu-se que o Portfólio da escola apresenta o percurso trilhado pela instituição para implementar o Projeto e consiste no registro das ações desenvolvidas para tal finalidade.

O documento não evidencia como ocorreu o processo formativo do multiplicador da escola, no entanto, possui registros, que comprovam a mobilização desenvolvida no cotidiano institucional para apropriação e execução das ações estabelecidas no Projeto. Além do mais, detectou-se que houve participação de diferentes segmentos na realização da avaliação institucional, todavia, a presença do segmento família foi incipiente.

O processo de preparação para a realização da avaliação da escola contou com reuniões entre a multiplicadora do Projeto e os gestores, coordenadores e representantes dos professores, além da realização de momentos formativos com a comunidade escolar voltados para a apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos desse Projeto.

Inicialmente, a escola montou uma comissão organizadora para realização da avaliação institucional e cumprimento das demais etapas do Círculos. A realização da avaliação institucional ocorreu no dia 31 de maio de 2011. Os sujeitos presentes foram subdivididos em sete grupos heterogêneos e cada grupo ficou responsável pela aplicação de uma das dimensões do INDIQUE (2007) e construção de propostas para melhorar ou sanar os problemas detectados pelos indivíduos com base na percepção de cada grupo. Em seguida, realizou-se a plenária, com o intuito de legitimar as avaliações realizadas nos subgrupos. Deste modo, a escola passou a etapa de sistematização da avaliação, construção do plano de ação e divulgação para a comunidade escolar.

O plano de ação foi construído com base em ações sinalizadas pelos subgrupos no momento de realização da avaliação da escola. Parte dessas ações estava relacionada com o cotidiano organizacional e a forma como a tomada de decisão estava acontecendo na instituição.

No decorrer do documento analisado, percebeu-se que a concepção de avaliação institucional, que guiou as ações da escola, estava atrelada ao fato de que a mesma possibilitaria, no cotidiano institucional:

Melhorar o clima organizacional da instituição;
Estimular a realização de ações construtivas e maior integração entre os diferentes segmentos da escola;
Contribuir com a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela escola, com vistas ao fortalecimento da permanência do estudante na instituição e diminuição do índice de repetência;
Apropriação da cultura avaliativa por meio de formações realizadas no âmbito das reuniões pedagógicas da escola.

(Portfólio da Escola Amaro, 2011).

Portanto, essa escola evidenciou que se trata de uma avaliação dissociada dos mecanismos de punição, tais como a criação de *rankings* e comparação entre instituições. Não obstante, notou-se a existência de um caráter

formativo no documento analisado, pois, o mesmo apresenta como a escola se preparou para o momento de realização da avaliação institucional, demonstrando que as reuniões destinadas à reflexão, discussão e apropriação das ideias e etapas fomentadas pelo Projeto se deram numa perspectiva formativa, gerando, conseqüentemente, o desejo dos atores institucionais por conhecer melhor a escola e proporem mudanças qualitativas no trabalho pedagógico desenvolvido até então.

Assim, percebeu-se que o Projeto movimentou a escola, mudou o clima institucional no ano de 2011, visto que possibilitou uma maior participação dos sujeitos institucionais no processo de tomada de decisão escolar. Entretanto, não foi o bastante para gerar uma apropriação da cultura avaliativa, considerando que a partir do ano seguinte, a instituição (sem o incentivo da SEC) não mais realizou a avaliação institucional orientada pelo Projeto Círculos de Avaliação. Entretanto, um fator que pode ter sido decisivo para a não continuidade do Projeto, no ano seguinte, por parte da escola, são as demandas externas estabelecidas pela SEC e que precisam ser cumpridas pelas instituições, sobrecarregando-as de obrigações e responsabilidades.

4.2.2 A realização das entrevistas por pautas

Antes de proceder a realização das entrevistas, buscou-se explicar aos participantes os objetivos do estudo e que o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Descreveram-se os procedimentos que seriam adotados para a coleta de dados (realização de entrevista por pautas com gravação de áudio) e procedeu-se a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram realizadas sem um tempo pré-determinado. Os sujeitos foram estimulados a abordar a questão norteadora de modo tranquilo, como se estivessem conversando com um colega de trabalho sobre a experiência de ter acompanhado e participado do processo de implementação do Projeto Círculos de Avaliação na escola a qual estava vinculado. Para tanto, foi preciso exercitar uma escuta atenta e empática sobre as informações disponibilizadas pelos indivíduos, tentando não interromper ou interrompendo o mínimo possível

os entrevistados. Porém, em alguns casos, foi preciso a interlocução do entrevistador para que as informações necessárias ao estudo pudessem ser devidamente abordadas.

Após a realização das entrevistas nas três escolas, procedeu-se ao processo de transcrição na íntegra dos depoimentos coletados. Não obstante, em relação a “Escola Santana”, apenas participaram da entrevista a gestora e uma professora da instituição, pois, a escola não possui coordenador pedagógico e a gestora é a responsável pela articulação didático-pedagógica na instituição. As entrevistas ocorreram na sala dos professores sem a ocorrência de problemas ou interrupções.

Na “Escola Porto”, a realização das entrevistas foi dificultada pela ausência da gestora na escola. No entanto, a secretaria da instituição facilitou o contato do pesquisador com as profissionais selecionadas para participar do estudo. Contudo, tanto a diretora como a vice-diretora (presente na escola no momento da coleta de dados), não aceitaram participar da pesquisa. Assim, a coleta de dados somente foi possível com dois sujeitos e ocorreu na sala dos professores.

Na “Escola Amaro”, iniciou-se a entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição, que foi a multiplicadora (articuladora) do Projeto Círculos de Avaliação na instituição em 2011. Posteriormente, os dados foram coletados junto a um professor da escola. As entrevistas foram realizadas na sala da direção escolar, mas, apesar da solicitação quanto à privacidade para sua realização, alguns profissionais da escola entraram na sala, o que dificultou um pouco o processo de compreensão do áudio gravado. Contudo, importa ressaltar que a representante da gestão, presente nos momentos destinados a coleta de dados na escola, não se sentiu confortável em participar do estudo. Com isso, a coleta de dados ocorreu envolvendo dois sujeitos pertencentes a tal instituição.

4.2.3 Análise ideográfica das entrevistas

Como a pesquisa foi realizada em três instituições distintas, buscou-se, para proceder ao processo de análise dos dados coletados por meio das entrevistas, separar cada depoimento coletado por instituição. Deste modo, os

dados foram lidos na íntegra com base em postura que não permitiu interpretações apriorísticas, pois, neste momento o foco estava centrado na necessidade de capturar a visão geral do todo expresso no discurso dos sujeitos.

Em momento subsequente, procedeu-se a realização de várias leituras das descrições, com o intuito de detectar a presença do essencial nos depoimentos dos entrevistados. Assim, obtiveram-se as unidades de significado. Posteriormente, ocorreu o processo de redução fenomenológica, caracterizada pelas transformações das expressões dos sujeitos investigados em linguagem própria do investigador.

Seguindo os passos da análise ideográfica, as categorias foram surgindo à medida que se estabeleceu a comparação entre as unidades de significado transformadas, gerando uma separação com base na confluência das categorias. Assim, estabeleceram-se categorias analíticas para cada instituição pesquisada conforme Quadros 1, 2 e 3.:

QUADRO 1 – CÓDIGO DE CATEGORIA ABERTA DA ESCOLA SANTANA

ESCOLA	CÓDIGO DA CATEGORIA	CATEGORIA ABERTA
SANTANA	1	Sensibilização com os professores
	2	Interrupção da implantação do Projeto
	3	Avaliação institucional como processo que subsidia a escola
	4	Anseio por melhorias na cultura organizacional
	5	Priorização de avaliações quantitativas na escola
	6	Insatisfação com as ações propostas pela SEC

QUADRO 2 – CÓDIGO DE CATEGORIA ABERTA DA ESCOLA PORTO

ESCOLA	CÓDIGO DA CATEGORIA	CATEGORIA ABERTA
PORTO	1	Desconhecimento do Projeto
	2	Falta de autonomia institucional
	3	Priorização de avaliações quantitativas na escola
	4	Inadequação entre projetos propostos pela SEC e a realidade escolar

QUADRO 3 – CÓDIGO DE CATEGORIA ABERTA DA ESCOLA AMARO

ESCOLA	CÓDIGO DA CATEGORIA	CATEGORIA ABERTA
AMARO	1	Sensibilização e mobilização envolvendo equipe gestora, equipe técnico-pedagógica e estudantes.
	2	Realização da avaliação institucional
	3	Construção coletiva do plano de ação
	4	Socialização do plano de ação com a comunidade escolar
	5	Avaliação institucional como instrumento de análise e resolução de questões relacionadas ao ambiente escolar
	6	Cultura escolar representa as questões relacionadas ao cotidiano institucional
	7	As avaliações desenvolvidas na escola centralizam-se na figura do estudante
	8	Insatisfação com ações propostas pela SEC

4.2.4 Análise das escolas conforme categorias analíticas

No processo de compreensão e desvelamento da vivência dos sujeitos entrevistados acerca da aplicação do Projeto Círculos de Avaliação nas escolas estaduais de Santo Amaro/BA, ficou evidenciado que a Escola Santana realizou, inicialmente, após o processo de formação do multiplicador do Projeto, na instituição, um processo de sensibilização entre os professores. Entretanto, isso não foi o bastante para dar segmento às ações propostas pelo Projeto. Assim, ficou confirmado que houve uma interrupção na implantação do Projeto na referida Unidade Escolar, visto que nenhum outro segmento teve acesso a ele, além dos professores e que não foi realizada a avaliação institucional e, conseqüentemente, a construção do plano de ação propostos.

Existe, nesta instituição, uma compreensão superficial das propostas do Projeto Círculos de Avaliação, portanto, incipiente para fundamentar mudanças significativas na cultura organizacional da escola. Apesar disso, as entrevistadas demonstraram compreender a avaliação institucional como processo que pode contribuir para subsidiar a tomada de decisão na escola. A partir daí, evidenciaram um anseio por melhorias na cultura organizacional, considerando que a escola não tem propiciado um trabalho integrado e colaborativo, bem como conseguido envolver a comunidade escolar na tomada de decisão. As evidências, que corroboram para essa compreensão, são observadas no trecho da fala de

M.J. De acordo com uma das entrevistadas: “Eles somente chegaram aqui e nos informaram. Foi mais assim: uma questão de informação. Eles informaram que haveria, mas não entraram em muitos detalhes sobre o projeto não (M. J.)”.

Observou-se que nessa instituição não há espaços destinados para a avaliação do trabalho pedagógico e das ações realizadas ao longo do ano letivo. Mas existe uma priorização nas avaliações que se fundamentam na perspectiva quantitativista.

Além de tratar da avaliação, as entrevistadas também demonstraram um grau avançado de insatisfação com a SEC pela implantação de projetos e propostas que não condizem com o cotidiano institucional. Acreditam que existe uma desvalorização institucional por conta da região em que a escola está localizada (esta é uma escola do campo) e pela clientela atendida.

No que concerne às categorias encontradas por meio da análise das unidades de significado da Escola Porto, elas foram úteis para elucidar a falta de conhecimento dos profissionais da instituição no que se refere ao Projeto Círculos de Avaliação. Eles demonstraram um total desconhecimento do Projeto e de sua proposta de avaliação institucional, envolvendo a comunidade escolar.

A falta de autonomia institucional se configurou como aspecto relevante na abordagem dos sujeitos, visto que demonstraram, ao longo do processo de coleta de dados e também em seus discursos, que a escola não consegue dar conta das demandas encaminhadas pela SEC e resolver os problemas cotidianos, tais como: a falta de materiais, professores e profissionais técnicos etc. Evidenciou-se, também, que há uma priorização de avaliações quantitativas na escola e seu foco centra-se na figura do aluno. Portanto, ela não possui o hábito de avaliar seus processos institucionais, muito menos contar com a colaboração da comunidade. Assim, uma das entrevistadas relata que:

[...] a Secretaria tem os projetos chamados de estruturantes. Esses projetos já vêm prontos com calendário e tudo. E aí, você é obrigado a se submeter aquilo [...], diante da situação que a escola passou esse ano. Eu penso que não tinha como a gente dar conta de nenhum projeto. É até uma forma de você dizer assim, ao Estado: olhe, as escolas estão muito insatisfeitas com você, nós não vamos fazer projeto da secretaria algum. [...] Não vem junto às escolas verificar se podem participar. [...] É muito complicado você alavancar os projetos que a Secretaria quer

quando você tem uma escola em que quase nada está funcionando. É muito complicado! (M. P.).

Em se tratando da Escola Amaro, houve um processo de sensibilização e mobilização no âmbito do Projeto Círculos de Avaliação, que abarcou os diferentes segmentos da escola. Contudo, ficou comprovado que, em relação ao segmento família, o processo de participação foi inexpressivo. Ressalta-se que os entrevistados evidenciaram o quanto foi significativo perceber a participação dos estudantes em tal ação.

A experiência de realizar uma avaliação institucional foi extremamente enriquecedora para a escola, pois fomentou o desejo por mudanças institucionais, na forma como a tomada de decisão se desencadeava, e contribuiu para o amadurecimento da equipe. Além disso, a escola passou a compreender a avaliação como instrumento propiciador da análise da realidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição, capaz de contribuir na resolução de problemas detectados nas mais variadas dimensões do trabalho educativo.

Após a realização da avaliação da escola, partiu-se para a construção do plano de ação. Esse se deu por intermédio das sugestões sinalizadas pelos participantes durante todo o processo avaliativo. Com o plano de ação devidamente sistematizado, houve um processo de socialização com a comunidade escolar e, logo após, algumas ações chegaram a ser desenvolvidas.

Em se tratando da cultura escolar ficou evidenciado que ela representa as questões relacionadas ao cotidiano institucional, a forma como a escola propõe a execução de seu trabalho e as relações interpessoais que se estabelecem neste ambiente.

Ressalta-se que, na Escola Amaro, há o predomínio das avaliações centradas na figura dos estudantes, ou seja, apesar de a escola ter passado por um processo de avaliação institucional no ano de 2011, ela não conseguiu dar continuidade à sistemática proposta pelo Projeto Círculos de Avaliação, assim como se apropriar da cultura avaliativa como fundamento para a tomada de decisão escolar.

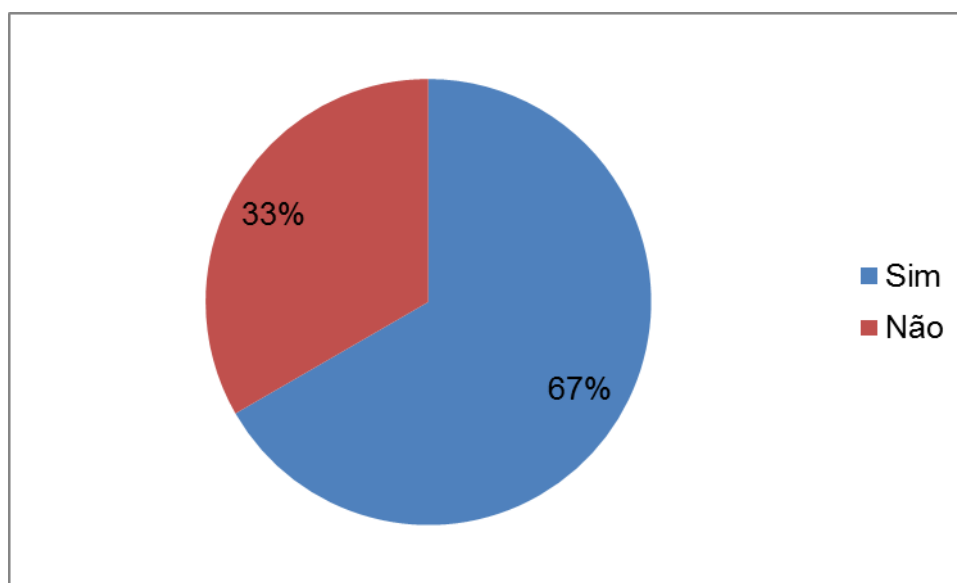
Foi evidenciado também um descontentamento com a SEC pela interrupção do Projeto e pela falta de expertise em aproveitar os dados obtidos, por meio da avaliação institucional, para propor mudanças qualitativas na escola.

Em contrapartida, nem mesmo a escola aproveitou, oportunamente, o material construído por meio do Projeto Círculos de Avaliação, visto que abandonou todo o trabalho, após o encerramento do monitoramento por parte da SEC.

4.2.5 Análise comparativa das experiências institucionais

Com base na pauta estabelecida para a realização das entrevistas e considerando as unidades de significado constituídas após o processo de redução fenomenológica e, ainda, em contribuição a uma melhor compreensão sobre as categorias analíticas formuladas, elaborou-se alguns gráficos demonstrativos que revelam informações relevantes para a pesquisa.

GRÁFICO 1: CONHECIMENTO ACERCA DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO



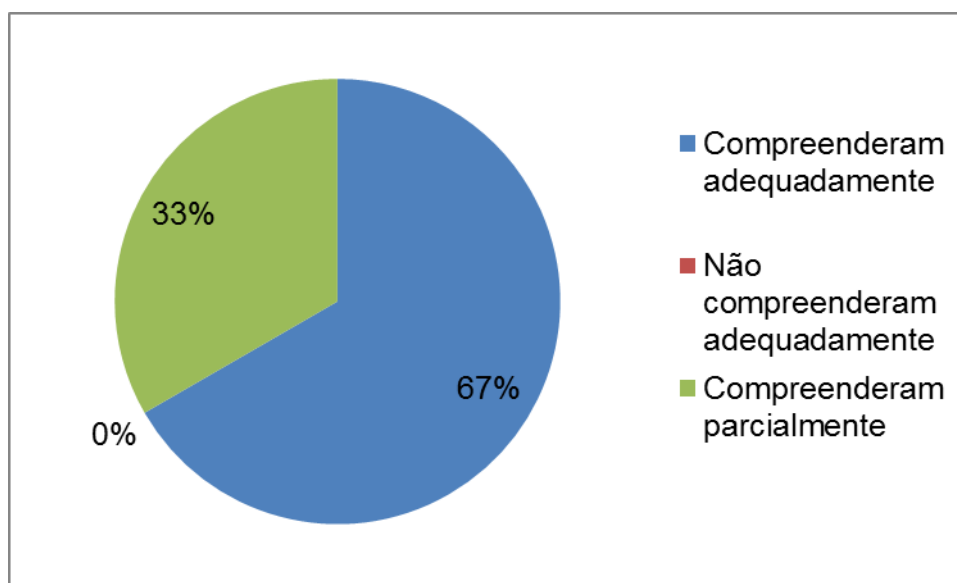
Fonte: Pesquisa direta (2016).

O Gráfico 1 demonstra que, das três escolas pesquisadas, apenas uma desconhecia o Projeto. As demais instituições demonstraram conhecer a estrutura geral do Projeto e suas demandas. Entretanto, apenas a “Escola Amaro” realizou toda a sistemática proposta pelo Projeto Círculos de Avaliação, de modo a conseguir gerar uma mobilização na comunidade escolar para realização da avaliação institucional e, conseqüentemente, elaboração de um plano de ação, com vistas a tentar sanar ou minimizar problemas detectados. Assim, ressalta-se

que a referida instituição iniciou a execução do plano de ação, contudo, no ano seguinte (após o encerramento do Projeto por parte da SEC), não mais deu prosseguimento as ações. Portanto, vale ressaltar que, de acordo com os entrevistados desta escola, este “[...] foi um documento que serviu de base pra construção de outros planos de ação, de consulta de propostas, de ações, de metodologia. Então, vejo que essa experiência foi boa para a escola [...] (I. F.)”.

É importante destacar que o excesso de responsabilidade e atribuições delegadas as escolas estaduais, por parte da SEC, pode ter sido um fator inviabilizador para a continuidade do Projeto pela Escola Amaro, e de sua implementação pelas Escolas Santana e Porto. Esse excesso de responsabilidades e obrigações acaba por não respeitar a subjetividade institucional e as demandas do currículo escolar, o que tem potencializado a existência do currículo invisível, conforme apontado por Dias Sobrinho (2008).

GRÁFICO 2: COMPREENSÃO SOBRE O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

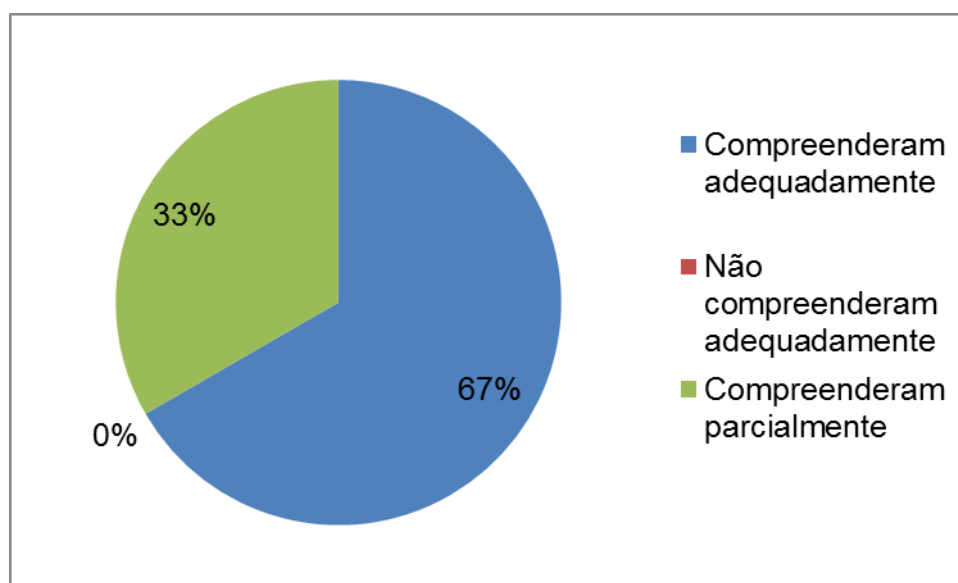


Fonte: Pesquisa direta (2016).

O Gráfico 02 versa sobre a compreensão do significado da avaliação institucional e esclarece que os representantes de duas escolas conseguiram demonstrar, por intermédio da entrevista por pautas, uma compreensão condizente com a teoria sobre o significado da avaliação institucional enquanto instrumento capaz de fundamentar a tomada de decisão de modo coletivo e

colaborativo na escola. Os 33% correspondentes à compreensão parcial acerca do significado da avaliação institucional evidencia que os representantes de uma das instituições pesquisadas não conseguiram demonstrar de maneira embasada, o que compreendem por avaliação institucional e seus desdobramentos na cultura organizacional da escola.

GRÁFICO 3: COMPREENSÃO SOBRE A CULTURA ESCOLAR



Fonte: Pesquisa direta (2016).

O Gráfico 03 revela que duas instituições demonstraram uma compreensão condizente com o preconizado pelos estudiosos sobre o significado de cultura escolar e as implicações que uma avaliação desta natureza poderia desencadear. Entretanto, a outra instituição pesquisada compreende parcialmente tal significado. É preciso atentar para o fato de que a avaliação institucional pode impulsionar mudanças significativas no cotidiano institucional, visto que propõe uma reformulação no modo como a tomada de decisão ocorre na escola, bem como motiva a participação dos diferentes segmentos.

GRÁFICO 4: SOBRE A EXISTÊNCIA DE CULTURA AVALIATIVA NA ESCOLA



Fonte: Pesquisa direta (2016).

Há, nas instituições pesquisadas, momentos e espaços pontuais para a realização de avaliações que visam melhorar o processo. No entanto, essas ações não são suficientes para caracterizar a existência de uma cultura avaliativa nas escolas, como demonstrado no Gráfico 4. O que existe e foi evidenciado é uma priorização nas avaliações do processo de ensino e aprendizagem, em que o estudante é submetido a aferição. Portanto, nenhuma das três escolas pesquisadas realizou, após o ano de 2011, qualquer tipo de avaliação considerada institucional, nem mesmo a “Escola Amaro”, única instituição estudada que efetivou toda sistemática proposta pelo Projeto Círculos de Avaliação, em 2011. Ademais, para os sujeitos entrevistados:

[...] parece que a escola só quer avaliar seu trabalho no Conselho de Classe. Tudo é deixado para o final do ano, aí a gente vai mais apontar erros do que apontar oportunidades de melhorar. [...] Na parte dos projetos a gente tem essa cultura, mas nos demais, isso é mais deixado para o final do ano (M. J.).

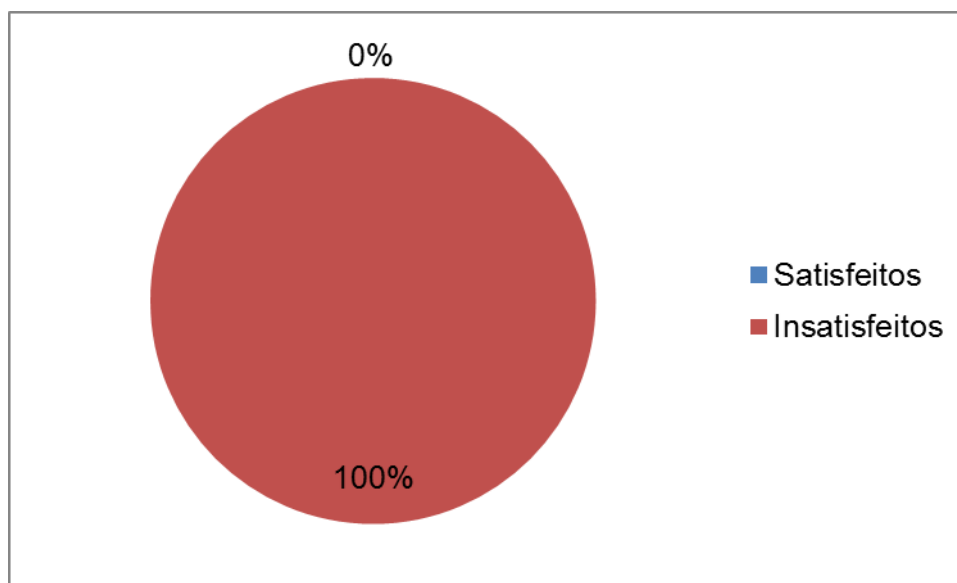
[...] a tradicional que é feita com os estudantes e também através das próprias ações dos professores e gestão (I. F.).

[...] esta avaliação automática que o Estado, por meio da Secretaria acaba fazendo independente do que o professor ‘ache’ do aluno ou não. Eu acho que ela acabou matando a escola

pública, porque hoje têm meninos aqui que não sabem ler no segundo grau, tem menino que não sabe escrever o nome, no segundo grau, que deve ser fruto dessa aprovação automática mantida pelo governo. Uma coisa muito louca, essa escola pública (M. C.).

Recorremos a König (2007) para compreender que a cultura avaliativa só pode ser adquirida com o tempo, na medida em que as instituições exercitam-se e dão continuidade ao processo avaliativo. O que não foi efetivado em relação à avaliação institucional proposta pelo Projeto Círculos de Avaliação, considerando que o mesmo foi extinto pela SEC no ano de 2011 e não oportunizou novas experiências institucionais acerca de seus objetivos.

GRÁFICO 5: SOBRE O PAPEL DO ESTADO (SEC) COMO FOMENTADOR DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO



Fonte: Pesquisa direta (2016).

Em relação ao Projeto Círculos de Avaliação, as duas escolas que demonstraram conhecer a proposta de trabalho, avaliaram como positiva uma ação desta natureza, considerando que há um predomínio nas avaliações que se utilizam de métodos quantitativos que geram indicadores estandardizados. Todavia, questionaram o fato de o Estado, por meio da SEC, romper com uma ação desta magnitude.

Pode-se verificar essa tendência, a partir da análise dos trechos das falas a seguir:

[...] era boa a proposta do Círculos de Avaliação. Então, eu digo assim: que foi uma pena a quebra porque a gente tinha muito mais que aprender durante esses anos todos. [...] Muitas vezes, começa um projeto e ele tem aquele tempo determinado (M. B.).

Eu achei que foi uma ação pontual, infelizmente. [...] um material tão rico e que foi perdido, praticamente, porque para um projeto desse acontecer na escola e, de certa forma, virar uma cultura da escola, ele tem que ser alimentado, não se pode fazer um projeto desse em um ano e no ano seguinte abandonar [...]. Para que o Estado fizesse com que esse projeto, de certa forma, frutificasse, perpetuasse, ele tinha que pedir a todo ano [...] (I. F.).

Esses depoimentos podem evidenciar que o tempo delegado pela SEC, para que as escolas implementassem o Projeto foi muito curto, o que acabou contrastando com as outras demandas institucionais, a exemplo: os projetos estruturantes promovidos pela própria SEC, o cotidiano institucional e suas especificidades, bem como outras ações externas como a necessidade de alimentar o Sistema de Gestão Escolar. Além do mais, vale ressaltar que o encerramento do Projeto Círculos de Avaliação pode ter representado uma ruptura da SEC com uma concepção avaliativa qualitativa e que permitia as escolas avaliarem, em conjunto com a comunidade, seus processos institucionais, na busca pela melhoria da qualidade do ensino e do trabalho pedagógico desenvolvido. A seguir, mais um depoimento que contribui com a elucidação do Gráfico 05:

Eu acho que a gente fica um pouco esquecida, aqui pela SEC, os projetos normalmente não chegam aqui, os cursos, é tudo muito complicado para quem trabalha na zona rural. A gente não tem muito acesso aos projetos, normalmente as coisas acontecem mais para as escolas da sede. Poucos projetos a gente tem colocado em prática, só mesmo esses chamados projetos estruturantes que são comuns a todas as escolas. Mas, fora isso, as outras ações raramente chegam por aqui [...]. A gente, às vezes, é informado de coisas quando já passaram [...] (M. J.).

Essa evidência permite analisar que o Gráfico 05 também corrobora para a compreensão da existência de um alto nível de insatisfação com a

Secretaria da Educação do Estado da Bahia, prioritariamente, no que se refere à implementação de projetos e demais ações que acabam se perdendo com as mudanças de prioridades dos gestores públicos. Além do mais, ficou esclarecido, também, que não há um respeito às peculiaridades locais em que as instituições estão inseridas. Assim, conforme apontado por Dias Sobrinho (2008), não se pode negar a relevância de uma análise e compreensão apropriadas sobre o contexto e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Diante dessas evidências, foi possível compreender que, em relação as Escolas Santana e Porto, detectou-se que o Projeto Círculos de Avaliação não propiciou implicações na cultura organizacional dessas instituições, considerando que os dados coletados evidenciaram que elas não desenvolveram o Projeto. No que se refere a Escola Amaro, notou-se que, mesmo não dando continuidade às ações fomentadas pelo Projeto no ano posterior, houve algumas mudanças significativas em sua cultura escolar, tais como: o processo de desburocratização das reuniões realizadas na instituição, as decisões que passaram ser tomadas mais coletivamente e um maior envolvimento da equipe nas ações desenvolvidas pela escola. Contudo, ressalta-se que outras implicações não foram concretizadas por conta da interrupção do Projeto, por parte da SEC.

No que concerne a adesão e participação da comunidade escolar no processo de realização da avaliação institucional, identificou-se que apenas a Escola Amaro conseguiu realizar um processo de sensibilização e mobilização para o envolvimento dos diferentes segmentos, todavia, houve uma participação incipiente dos responsáveis pelos estudantes.

A avaliação institucional impulsionou a Escola Amaro a estabelecer espaço e momento específico para estudo, reflexão e debate sobre o processo de realização de uma avaliação desta natureza, suas contribuições na cultura escolar, a sistemática metodológica proposta pelo Projeto, o instrumento estabelecido para realização da avaliação institucional, sobre o processo de construção de um plano de ação para intervenção no cotidiano institucional com base na avaliação realizada etc. Sendo assim, detectou-se que, em curto prazo, essa instituição passou a desenvolver ações formativas para melhoria dos processos institucionais.

Em linhas gerais, tanto a Escola Santana como a Amaro demonstraram perceber a avaliação institucional como um importante processo capaz de subsidiar as ações da escola, visando à melhoria da qualidade do trabalho realizado na instituição. No que tange à Escola Porto, esta associou a avaliação institucional a um processo ainda alicerçado em pressupostos burocráticos.

Assim, tendo em vista que a realização dessa avaliação apenas foi efetivada pela Escola Amaro, compreendeu-se que seus resultados foram analisados e discutidos em conjunto com a comunidade escolar para proposição de modificações e ações a serem implementadas pela instituição. Desse modo, construiu-se um plano de ação, que acabou ficando arquivado pela ausência de continuidade do Projeto e, conseqüentemente, pré-disposição da referida escola em executar o planejamento mesmo sem o acompanhamento fornecido pela SEC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o referido estudo, necessita-se retomar o problema que o originou: Qual a percepção das escolas que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação sobre as implicações da avaliação institucional na cultura escolar? Assim, a pesquisa buscou, enquanto objetivo geral: analisar a percepção das escolas que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação sobre as implicações da avaliação institucional na cultura escolar. Como objetivos específicos, estabeleceram-se: a) analisar a adesão e participação da comunidade escolar na avaliação institucional realizada pelas instituições; b) Identificar como as escolas pesquisadas percebem a avaliação institucional e tratam seus resultados; c) Identificar elementos de caráter formativo da avaliação presentes na cultura escolar; d) Apresentar proposta de um curso de formação em avaliação institucional para os profissionais da educação das instituições pesquisadas, na modalidade EaD.

A constatação que essa pesquisa desencadeou refere-se ao fato, que ficou evidenciado, ao longo de seu desenvolvimento de apenas uma, das três escolas investigadas, realizou a sistemática orientada pelo Projeto Círculos de Avaliação, a saber: a Escola Amaro. Isso permitiu-nos verificar os seguintes encaminhamentos:

- Mobilizou e sensibilizou a comunidade escolar para compreender o referido Projeto e sua proposta de avaliação institucional.
- Envolveu a comunidade (gestão, coordenação, professores, funcionário de apoio, estudantes e alguns representantes dos pais) na realização da avaliação institucional.
- Os resultados dessa avaliação subsidiaram a construção coletiva de um plano de ação para melhoria ou minimização dos problemas detectados.
- Construiu espaços formativos para o debate e a reflexão sobre o Projeto e suas etapas, por meio de reuniões e encontros.
- Modificou a forma como a tomada de decisão ocorria na instituição, pois, fomentou um processo mais democrático e participativo.

- Demonstrou compreender a avaliação institucional como processo que desencadeou uma necessidade de melhoria do trabalho desenvolvido na escola.

Desse modo, a escola que realizou o Projeto passou a perceber a relevância da avaliação institucional e suas contribuições no que tange à melhoria dos processos vivenciados cotidianamente em seu contexto, bem como essa avaliação pode fundamentar um modelo de gestão mais democrático e participativo. Contudo, mesmo considerando que tal instituição passou a apresentar uma percepção diferenciada sobre esse processo, isso não foi o suficiente para gerar uma cultura avaliativa na escola, visto que, no ano seguinte, a SEC optou pelo encerramento do Projeto e deixou de estimular as instituições a apropriarem-se de seus fundamentos.

Em relação às Escolas Santana e Porto, evidenciou-se que nenhuma dessas instituições implementou, na prática, o Projeto. Apesar disso, é importante salientar que o Projeto Círculos de Avaliação se estruturou como ação pioneira no Estado da Bahia, considerando seu caráter e o tipo de ação proposta para as instituições públicas de ensino. No entanto, sua extinção pode ser justificada pela falta de prioridade da SEC e constituiu-se como rompimento de uma concepção de trabalho que favorecia o desenvolvimento da autonomia institucional no gerenciamento de seus conflitos e problemas, assim como a necessidade de (re)pensar a cultura organizacional da escola.

Importa ressaltar a carência de ações desta natureza no contexto das escolas da rede pública baiana, especificamente, em relação às instituições localizadas no município de Santo Amaro/BA, para que sejam estimuladas a desenvolverem ações que permitam a comunidade escolar, avaliar seus processos e contribuir na proposição de mudanças e na utilização da avaliação como propulsora de uma (re)significação da cultura escolar. Contudo, é preciso considerar propostas que respeitem as especificidades de cada estabelecimento de ensino e suas demandas cotidianas.

Entre tantas outras coisas, é preciso mudar a concepção e modelo de gestão escolar, estimular que cada estabelecimento de ensino construa seus próprios instrumentos avaliativos, com base em reflexões, formações e diálogos

sobre a concepção avaliativa que deverá ser adotada. Nesta perspectiva, a avaliação institucional representa uma alternativa e oportunidade em meio ao cenário educacional alicerçado em avaliações padronizadas. Portanto, ela se atrela-se a compreensão de trabalho coletivo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos, inserindo-se enquanto possibilidade de um (re)pensar a escola e sua cultura organizacional. Portanto, torna-se imperioso ressaltar que o trabalho coletivo é um elemento imprescindível para a realização de uma ação desta natureza.

Assim, evidencia-se que a avaliação institucional é um mecanismo avaliativo que precisa emergir de discussões acerca da concepção sobre a gestão e de avaliação que a escola adotará e deverá considerar, também, a participação efetiva de todos os envolvidos no cotidiano escolar. A realização de um processo institucional desta natureza é momento propício para que a tomada de decisão na escola seja cada vez mais compartilhada e assumida enquanto responsabilidade de todos, inclusive da comunidade escolar, que precisa se fazer presente durante o processo. Há, ainda, necessidade de instituir a avaliação institucional no projeto político pedagógico das escolas, visto que essa ação precisa ser respaldada legalmente e constituir-se como prática constante nessas instituições.

Outro elemento imprescindível suscitado pela pesquisa é a necessidade de desenvolvimento de processos formativos acerca da avaliação educacional, pois, acredita-se que, por meio de uma fundamentação teórica apropriada, as escolas possuirão maior embasamento para empreender uma ação dessa magnitude. Conseqüentemente, ainda há um longo caminho para as reflexões sobre avaliação institucional no contexto da educação básica, no Brasil, pois as pesquisas, livros e demais documentos que referenciam essa prática se apresentaram, ainda, como incipientes.

6 PROPOSTA DE CURSO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA, NA MODALIDADE EaD

6.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Esse documento constitui-se como resultado da pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), vinculado a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Apresenta uma proposta de curso na modalidade EaD. Trata-se de um curso que se enquadra como ação extensionista, voltado para a formação continuada de profissionais da educação, vinculados às escolas que serviram como base para coleta de dados. Assim, propõe-se um estudo sobre a avaliação institucional no contexto da educação básica e suas implicações na cultura organizacional da escola e abordará aspectos da configuração do Estado avaliador, a avaliação institucional, como fundamento para uma nova perspectiva na tomada de decisão e sobre a necessidade da construção de uma cultura avaliativa. Recomenda, ainda, uma ação intervencionista na escola, por parte dos cursistas, com a finalidade de melhorar os processos institucionais e contribuir com uma possível (re)significação da cultura escolar.

6.2 PÚBLICO ALVO

O referido curso destina-se aos membros do Conselho Escolar e profissionais das escolas estaduais de Santo Amaro/BA que participaram da pesquisa.

6.3 DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO:

Duração de 4 meses, com uma carga horária de 200h

6.4 OBJETIVOS

Geral

Contribuir com a formação de profissionais da educação das escolas estaduais do município de Santo Amaro/BA, no que se refere à análise sobre a realização da avaliação institucional na educação básica, suas implicações na cultura organizacional da escola e o usos dos seus fundamentos para traçar estratégias de gestão no cotidiano institucional.

Específicos

- Compreender a avaliação institucional no contexto da educação básica e suas possíveis implicações na cultura organizacional da escola.
- Compreender a relevância da apropriação da cultura avaliativa no cotidiano institucional.
- Analisar a relação entre avaliação institucional e gestão escolar.
- Elaborar plano de intervenção escolar para subsidiar a aplicação da avaliação institucional na escola.
- Construir um instrumento próprio de avaliação institucional da escola.

6.5 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Módulo	Conteúdo	Carga horária
I	Conhecendo a plataforma virtual	10h
II	Avaliação institucional no contexto da configuração do Estado avaliador: A configuração do Estado avaliador no Brasil: o caso da avaliação externa; Olhares sobre a avaliação institucional no contexto da educação básica: possibilidades e caminhos; A avaliação institucional a serviço da gestão escolar; Alguns desdobramentos da avaliação institucional; Uma concepção sistêmica para a avaliação institucional.	50h
III	Cultura escolar: Compreendendo o conceito de cultura escolar; O diretor como gestor da cultura organizacional da escola; Cultura organizacional e relações de poder na escola; Clima organizacional da escola; A importância da participação; Cultura avaliativa nas escolas.	50h
IV	Indicadores da qualidade da educação: A construção de instrumentos próprios para a avaliação institucional de escolas; Sistemática de aplicação da avaliação institucional.	30h
V	Pressupostos para a construção do plano de intervenção escolar: Plano de intervenção e avaliação institucional escolar.	60h

6.6 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O curso será ministrado na modalidade EaD, por meio de plataforma virtual. Cada professor cursista deverá interagir no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por intermédio dos mecanismos disponibilizados, tais como: fóruns interativos (tira dúvidas, avaliativo, etc.) e bate-papo online. Assim, essa é uma proposta centrada na perspectiva da pesquisa-ação, visto que propõe a criação de canais de escuta na escola, bem como permite a promoção do diálogo e espírito de colaboração. Além do mais, o presente curso se estrutura a partir da construção coletiva de conhecimento, com vistas a ampliação da participação da comunidade escolar no delineamento de ações a serem implementadas no cotidiano institucional. Portanto, esse exercício deve promover, também, um autoconhecimento institucional, como fundamento para uma (re)significação da forma como o planejamento educacional é desenvolvido.

6.7 AVALIAÇÃO

A avaliação do curso far-se-á de modo processual e contínuo, considerando o desempenho do cursista ao longo do processo formativo. Ao término do curso, os participantes, agrupados por escola, deverão apresentar um plano de intervenção escolar, com vistas ao desenvolvimento da avaliação institucional da escola.

O Quadro abaixo demonstra como a pontuação será distribuída e contribuirá para a composição da nota final do professor cursista:

PARTE	TIPO	NOTA	OBSERVAÇÕES
I	Frequência, participação nos fóruns e interação no AVA	10	A nota final será composta a partir da soma da pontuação obtida em cada etapa da avaliação e dividida por 4.
II	Atividade 1	10	
III	Atividade 2	10	
IV	Plano de intervenção escolar	10	

O professor cursista será aprovado se obtiver nota final igual ou superior a 7,0 (sete). Assim, ao término do curso, os participantes receberão virtualmente um certificado de conclusão emitido pela Universidade do Estado da Bahia, por meio do Grupo de Pesquisa Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1. p. 11-22. 2007.

_____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53. p. 267-490, abr./jun. 2013.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Revista Avaliação**, v. 19, n. 2. P. 487-507, julh. 2014.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan/jun. 2003.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Círculos de avaliação: orientações gerais para o acompanhamento**. Salvador: SEC-BA, 2010.

_____. Secretaria da Educação. **Projeto Círculos de Avaliação: plano de acompanhamento 2011**. Documento encaminhado pela SUPAV/CAV para os tutores do Projeto Círculo de Avaliação. Salvador, Bahia, 2011.

BICUDO, Maria A. V. **Modos de realizar pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-oqpC_GzWQM>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

BOGDAN, Robert; BILLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOTH, Ivo José. Avaliação institucional: agente de modernização administrativa e da educação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 02, n. 03, set. 1997.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/9K5>>. Acesso em: 02 de setembro de 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 193-2007, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, n. 1, p. 15-24, julho, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional: necessidade e condições para a sua realização** (versão preliminar). Teleconferência, 06/03/1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 7-14, maio/ago. 2006.

_____. Avaliação e qualidade do desenvolvimento docente. **Revista Avaliação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAUCK, Cristina Rosa; ÁVILA, Rafael Oliveira de. Os *think tanks* brasileiros e suas contribuições para o pensamento social e político: um resgate histórico-

exploratório sobre o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap).
Cadernos de história, Belo Horizonte, v. 15, n. 23, p. 180-2072. sem. 2014.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

KÖNIG, Erica Himmel. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo. n. 3, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Hércules Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Fenomenologia parte 1**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=5Tvv_qPBQKQ>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

LUDKE, Menga e André, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens educativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MARLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINS, Joel; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em fenomenologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

PIPOLO, Diana S. Melo; RAMOS, Luiza O. Lacerda; SOTERO, Aurilene Cerqueira. Contribuições à qualidade da gestão escolar: narrativas e trajetórias do projeto círculos de avaliação na rede de ensino público da Bahia. In: TENÓRIO, R. Moreira; LOPES, U. Magalhães; FERREIRA, Rosilda Arruda (org.). **Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 231-250.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

ESCOLA: _____

DOCUMENTO: _____

PERÍODO EM QUE O DOCUMENTO FOI CONSTRUÍDO: _____

LOCAL DE ARQUIVO: _____

I – DADOS GERAIS DO DOCUMENTO

- ❖ Síntese do documento.
- ❖ Considerações evidenciadas pelo documento acerca:
 - Do processo formativo do multiplicador da escola;
 - Do processo de mobilização na unidade escolar para execução do Projeto;
 - Da participação dos diferentes segmentos;
 - Da preparação escolar para a realização da avaliação institucional;
 - Do dia em que a avaliação institucional foi realizada pela escola;
 - Das ações implementadas pela escola após a realização da avaliação institucional;
 - Do processo de construção/efetivação do plano de ação da escola (todos os segmentos participaram?);
 - Das estratégias utilizadas pela escola para sanar ou minimizar os possíveis problemas detectados por meio da avaliação institucional;
 - Da continuidade ou não do Projeto após o processo de acompanhamento desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia;

II – CONCEPÇÕES EVIDENCIADAS NO DOCUMENTO

- ❖ Concepção de avaliação institucional evidenciada no documento.
- ❖ Implicações do Projeto na cultura organizacional da escola:
 - Mudanças impulsionadas pela realização da avaliação institucional na escola;
 - Existe um caráter formativo no documento analisado?
 - Há indícios de que o Projeto contribuiu com a apropriação da cultura escolar por parte da instituição?
 - O papel do Estado (Secretaria da Educação do Estado da Bahia) como fomentadora do Projeto.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA POR PAUTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA POR PAUTAS

1. Explicação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa.

2. Informações sobre os objetivos da pesquisa.

3. Identificação do participante da pesquisa:

- ❖ Nome completo;
- ❖ Idade;
- ❖ Escola vinculado(a);
- ❖ Função que desempenha na escola;
- ❖ Formação;
- ❖ Nível de escolaridade;
- ❖ Tempo de serviço.

4. Em 2011 a Secretaria Estadual da Educação implementou junto as escolas estaduais do município de Santo Amaro/BA o Projeto Círculos de Avaliação.

Como se deu esse processo na escola?

- ❖ Processo de formação do multiplicador;
- ❖ Processo de mobilização na unidade escolar;
- ❖ Participação dos diferentes segmentos;
- ❖ A preparação para a avaliação institucional;
- ❖ A realização da avaliação institucional;
- ❖ Ações desenvolvidas pela escola após a realização da avaliação institucional;
- ❖ O processo de construção do plano de ação da escola;
- ❖ A participação dos diferentes segmentos na construção do plano de ação;
- ❖ Sobre a execução do plano de ação;
- ❖ Estratégias utilizadas pela escola para sanar ou minimizar os possíveis problemas detectados por meio da avaliação institucional;
- ❖ Sobre a continuidade do Projeto Círculos de Avaliação;

- ❖ Percepção acerca do papel da escola (diferentes segmentos) na condução e apropriação das ideias fomentadas pelo Projeto.

5. Como você compreende a avaliação institucional?

6. O que você compreende por cultura escolar?

- ❖ Descreva as possíveis mudanças impulsionadas pela realização da avaliação institucional na escola;
- ❖ Após 2011, a escola deu continuidade às ações propostas pelo Projeto Círculos de Avaliação?
- ❖ Você percebe um caráter formativo na proposta de avaliação institucional orientada pelo Projeto?
- ❖ Você acredita que existe uma cultura avaliativa na escola. Por quê?

7. Relate sobre o papel do Estado (Secretaria da Educação do Estado da Bahia) como fomentador desta ação.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Documento de Identidade nº. _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: Masculino () Feminino () **Fone:** () _____

Endereço: _____

Cep.: _____ **Complemento:** _____

Bairro: _____ **Cidade:** _____

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da Pesquisa intitulada: **“DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PROJETO CÍRCULOS DE AVALIAÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTO AMARO/BA”**, de responsabilidade do pesquisador Marcos Vinícius Castro Souza, discente do Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, do Departamento de Educação, Campus I – UNEB - Salvador. O referido estudo tem por objetivo central analisar a percepção da escola sobre as implicações da avaliação institucional na cultura escolar das instituições de ensino estaduais de Santo Amaro/BA que aderiram ao Projeto Círculos de Avaliação e se a percepção da escola acerca da avaliação institucional foi modificada neste processo. Este estudo pretende contribuir oferecendo uma maior compreensão acerca do momento de realização da avaliação institucional nas escolas da rede estadual de educação, bem como o modo que este influencia um (re)pensar sobre a cultura organizacional desenvolvida por tais instituições. Ainda pretende-se contribuir por meio da

criação de um curso sobre avaliação institucional, na modalidade EaD, que será disponibilizado para os profissionais das escolas pesquisadas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder de modo fidedigno questões que tratam da temática por meio de uma entrevista por pauta. Tal participação é de caráter voluntário e não apresenta gratificações financeiras. Contudo, a qualquer momento o(a) Sr(a) poderá desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, conforme o que estabelece a Resolução 466/2012 CNS/MS. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua identidade.

Ao concordar, o Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número de telefone do pesquisador principal e do orientador, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa. Os dados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são mínimos, já que se trata de informações do cotidiano escolar, mas pode ocorrer algum tipo de constrangimento ou desconforto psicológico durante o processo de coleta de informações. Contudo, caso ocorra qualquer dano e sinta-se prejudicado(a) em algum momento da pesquisa, poderá requerer explicações dos pesquisadores sobre a mesma, bem como desistir da sua participação nesta pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para sua pessoa.

Para qualquer outra informação o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do endereço: Rua Affonso de Taunay, 11b, 1º andar – Matatu, Salvador/BA, ou através do e-mail.: vinicastro2@hotmail.com, ou pelo telefone.: 71 99298-2541. Também poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável (orientadora): Profª. Dr. Célia Tanajura Machado ou mesmo com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB – Pavilhão Administrativo – Térreo – Rua Silveira

Martins, 2555, Cabula, Salvador/BA, CEP.: 41.150-000, telefone.: 71 3117-2445, e-mail.: cepuneb@uneb.br. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 Norte, Bloco A, 1º subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP.: 70.750-521 – Brasília/BF, telefone.: 61 3315-5878, e-mail.: conep@saude.gov.br.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação seja preservada e não divulgada.

Santo Amaro/BA, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador