



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

DIANA SAMPAIO MELO PIPOLO

OLHARES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE O
PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL REALIZADO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO DE SALVADOR.

SALVADOR
2008

DIANA SAMPAIO MELO PIPOLO

OLHARES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE O
PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL REALIZADO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO DE SALVADOR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes

SALVADOR
2008

DIANA SAMPAIO MELO PIPOLO

OLHARES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL REALIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO DE SALVADOR.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Salvador, 17 de novembro de 2008.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes – UNEB/Ba (Orientador)

Profª Drª Nívea Maria Fraga Rocha – FVC/CEPPEV (Examinadora)

Profª Drª Elisabete Conceição Santana – UNEB-Ba (Examinadora)

*A Giulia e Pedro,
A Lua e O Sol dos meus dias.*

AGRADECIMENTOS

Quero começar este momento tão especial compartilhando este poema de Mário Quintana, intitulado “Meu bonde passa pelo mercado”, que diz:

*O que há de bom mesmo não está à venda,
O que há de bom não custa nada.
Este momento é a flor da eternidade!
Minha alegria aguda até o grito...
Não essa alegria alvar das novelas baratas,
Pois minha alegria inclui também minha tristeza
- a nossa
Tristeza...
Meu companheiro de viagem, sabes?
Todos os bondes levam ao infinito!*

Por meio desse poema, quero externar meus agradecimentos às pessoas que, de alguma forma, semearam incentivos, abriram as portas e me ajudaram na construção deste trabalho. Aos companheiros dessa viagem, muito obrigada!

Nesse turbilhão que vivi durante os últimos dois anos, foi essencial o carinho de meus familiares e amigos. Por isso agora agradeço a todos vocês.

Obrigada aos meus pais, Jorge e Norma, por me fazerem quem sou, pela força e coragem de vocês nas batalhas diárias desde 1967 até hoje; vocês são e continuarão sendo sempre meus escudos e armas para enfrentar o meu dia-a-dia. Por isso, *painho* e *mainha*, esse título é de vocês.

A minha Giulia, por seu olhar e suas atitudes compreensivas nos momentos em que passava por mim trabalhando e não me cobrava o que deveria ter por direito – minha atenção e muitas vezes dedicação.

Ao meu Pedrinho que, embora exigisse atenção, quantas vezes ficou sentadinho ao meu lado só ouvindo o barulho do teclado do computador e, de vez em quando, me fazia um carinho no rosto e me dava um beijo.

A Giovanni, meu grande companheiro, pelos inúmeros dias em que precisou ser *pãe*, com amor.

A minha família, Sampaio, Melo e Pipolo, pela compreensão por todas as minhas ausências.

Agradeço também a Eni, doce ser humano de qualidades tão especiais, minha professora que, com muito amor, me orientou em toda a etapa final do trabalho, meu carinho, respeito e admiração.

A Zeli que, com tanta ternura, me acolhe e incentiva, meu carinho e gratidão.

Aos colegas da SEC que, pelos corredores, no corre-corre das atividades diárias, sempre encontravam tempo para me incentivar – quanto carinho!

Quero agradecer especialmente a Lindi, Rita, Fátima, Cristina, Neire, Edleuza, Índia e Rogério, por me ensinarem todos os dias como conviver e trabalhar em equipe com respeito mútuo, confiança, cumplicidade, competência e, acima de tudo, alegria e amor; saibam que vocês são parte importante da minha história. Muito obrigada!

Dina, minha “neguinha”, nós somos “farinha do mesmo saco”. Obrigada por tudo ontem, hoje e sempre.

Belzinha, querida, obrigada por seu amor incondicional e por sua crença na minha vitória. Como você mesma diz: “estou aqui e venci!”.

Ao Prof. Ivan Novaes, meu orientador, pelo caminho que construímos juntos até este ponto de chegada e, na sua pessoa, agradeço à UNEB por me possibilitar a construção deste trabalho.

A Pati e Agda, por formarem junto comigo o trio das “meninas de Ivan”. A alegria dos encontros e a parceria, ainda que à distância, aliviaram muito as dores do caminho.

A Edite, seu grande e terno coração me conquistou; obrigada pela sua amizade.

Agradeço a Deus pela mão estendida permanentemente sobre mim; e, ainda que eu caia, posso sentir sua infinita misericórdia ao me tomar no colo, enxugar minhas lágrimas e cuidar das dores provocadas pelos tropeços.

*Eu tenho uma espécie de dever,
dever de sonhar,
de sonhar sempre
pois, sendo mais do que um expectador,
de mim mesmo,
eu tenho que ser o melhor que posso.
E assim
me construo de ouro e sedas,
em salas supostas invento palco, cenário,
para viver o meu sonho de luzes brandas
e músicas invencíveis.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de um estudo que teve como objetivo analisar a percepção do gestor escolar que participou do Progestão, sobre o processo de avaliação institucional realizada nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Salvador. A pergunta que orientou o trabalho de pesquisa foi estruturada nos seguintes termos: Qual a percepção dos gestores escolares das escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Salvador, que participaram do Progestão no período de 2004 e 2006, sobre o processo de avaliação institucional realizado no interior da escola? No decorrer do processo de estruturação do projeto de investigação foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) compreender a concepção epistemológica e metodológica de avaliação institucional presente nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador; b) caracterizar a natureza da participação dos diferentes segmentos envolvidos na realização da avaliação institucional; c) identificar em que aspectos o caráter formativo da avaliação institucional é evidenciado durante a sua realização nas escolas. O trabalho de campo foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando como suportes metodológicos a técnica de grupo focal e a aplicação de questionários fechados. Os dados coletados foram organizados nas seguintes categorias: a) concepção conceitual e metodológica sobre avaliação institucional; b) participação dos diferentes segmentos no processo de avaliação institucional; c) avaliação institucional como processo formativo de todos os envolvidos. A percepção dos gestores que participaram do Programa Progestão, que tinha em seu conteúdo programático um módulo de estudos e atividades sobre avaliação institucional, foi fundamental para a compreensão e o estabelecimento das relações obtidas por meio dos dados coletados. Ficou evidenciado no discurso dos gestores que se fazem presentes os princípios e características de uma avaliação dessa natureza, entretanto ao confrontarmos com outros aspectos abordados observamos uma fragilidade no uso desses princípios. Quanto à participação dos diferentes segmentos foi constatado que, o foco, das maiores resistências e conflitos em relação à realização da avaliação institucional, está na participação dos professores. Os gestores ainda reconhecem que, o processo de avaliação institucional de natureza formativa contribui efetivamente para o fortalecimento interno e externo da autonomia da escola, amplia o sentimento de que a escola é um espaço coletivo de aprendizagem e com isso promove a implicação de todos com seus processos e resultados.

Palavras chave: Avaliação institucional, avaliação formativa e participação democrática.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a study that aimed to examine the perception of the school manager who participated in the Progestão on the process of institutional evaluation done in public schools for state high school in Salvador. The question that guided the work of research was structured as follows: What is the perception of the school managers of high school in the state of public education of Salvador, who attended the Progestão from 2004 and 2006 on the evaluation process institutional conducted within the school? During the process of structuring the research project were outlined the following specific objectives: a) understand the epistemological and methodological design of institutional evaluation in this high school in the public state of Salvador, b) characterize the nature of the participation of different segments involved in the implementation of institutional evaluation, c) identify aspects in which the character training of institutional evaluation is shown during its implementation in schools. The fieldwork was conducted from a qualitative research approach, using media as a methodological technique of focus group and the application of closed questionnaires. The collected data were organized in the following categories: a) conceptual design and methodologies on institutional evaluation, b) participation of different segments in the process of institutional evaluation, c) institutional evaluation and training process for all involved. The perception of managers who participated in the program Progestão, in its program content a module of study and activities on institutional evaluation was fundamental to the understanding and establishment of relations obtained by means of data collected. Was evidenced in the discourse of managers who are present the principles and characteristics of such an assessment, however when confronted with other points raised noticed a weakness in using these principles. Regarding the participation of different segments was noted that the focus of greater resistance and conflicts in relation to the implementation of institutional assessment, is the participation of teachers. The managers also recognize that the process of institutional evaluation of a training contributes effectively to the strengthening of internal and external autonomy of the school, increases the feeling that the school is a collective space for learning and it promotes the involvement of all with their processes and results.

Key words: Institutional assessment, formative assessment and democratic participation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Opinião dos gestores sobre o Programa Progestão	60
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Opinião dos gestores em relação à necessidade de a avaliação institucional observar todas as dimensões da gestão escolar	62
GRÁFICO 2: Opinião dos gestores sobre a avaliação institucional como mecanismo de premiação e punição	63
GRÁFICO 3: Opinião dos gestores sobre a realização anual da avaliação institucional	64
GRÁFICO 4: Opinião dos gestores sobre a relação entre a avaliação institucional e o comprometimento dos professores com a escola	66
GRÁFICO 5: Opinião dos gestores escolares em relação à avaliação institucional como possibilidade do estabelecimento do diálogo e da negociação entre os envolvidos	67
GRÁFICO 6: Opinião dos gestores sobre a relação entre a avaliação institucional e o estabelecimento de vínculos entre as comunidades interna e externa da escola	68
GRÁFICO 7: Opinião dos gestores sobre a relação entre a avaliação institucional e o aumento da co-responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tempo de atuação do gestor na escola atual X tempo de atuação como gestor	59
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DIREC	Diretorias Regionais de Educação
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Ensino Superior
INDIQUE	Indicadores de Qualidade na Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Progestão	Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
ProUni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	20
1.1 A AVALIAÇÃO NO CENÁRIO DA REESTRUTURAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS	21
1.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	27
1.3 O PROGESTÃO E A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA BAHIA	32
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM PROCESSO DE NATUREZA PARTICIPATIVA E FORMATIVA	38
2.1 A AVALIAÇÃO NO ENFOQUE QUANTITATIVO	40
2.2 AVALIAÇÃO ASSOCIADA À PRESTAÇÃO DE CONTAS	42
2.3 A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA TOMADA DE DECISÕES	44
2.4 AVALIAÇÃO FORMATIVA E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA	46
2.5 PRINCÍPIOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL FORMATIVA E PARTICIPATIVA	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – A TRAJETÓRIA DO TRABALHO DE CAMPO	53
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.2 DELIMITAÇÃO DA POPULAÇÃO E SUJEITOS	55
3.3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: ABORDAGENS, MÉTODO, TÉCNICAS	56
3.3.1 O grupo focal	57
3.3.2 O questionário	58
3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	58

3.4.1 Perfil dos Sujeitos	58
3.4.2 Percepção do gestor sobre o programa progestão	60
3.4.3 Concepção sobre avaliação institucional	62
3.4.4 Participação dos diferentes segmentos na avaliação institucional	66
3.4.5 Avaliação institucional como um processo formativo de todos os envolvidos	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

As transformações na economia mundial e o desenvolvimento das tecnologias impulsionadas no final do século XX contribuíram para alterações no panorama político, econômico e social dos países.

Para ajustar-se a tais mudanças e orientado pelos referenciais das agências de financiamento externo, o Brasil, desde os anos 1990, vem realizando reformas sociais, especialmente na área de Educação, por meio do desenvolvimento de ações no âmbito da formação de professores, do currículo, da gestão escolar e da avaliação.

No contexto das reformas educacionais, destaca-se a instituição, por parte do Ministério da Educação (MEC), de sistemas de avaliação envolvendo tanto o rendimento acadêmico dos estudantes quanto os processos pedagógicos e administrativos desenvolvidos no interior das escolas.

As avaliações desenvolvidas pelo MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito da Educação Básica, têm como foco a identificação da proficiência dos estudantes e o rendimento da aprendizagem. Estão estruturadas a partir da aplicação e análise de instrumentos como provas e questionários socioeconômicos, geralmente aplicados por agentes externos ao contexto escolar, sendo chamadas, portanto, de avaliações em larga escala.

Por sua vez, outra modalidade de avaliação é aquela que dirige seu foco de análise para as práticas pedagógicas e gerenciais das escolas e pode ser realizada de forma externa ou interna. Tal modalidade denomina-se avaliação institucional.

Também conhecida como avaliação interna ou auto-avaliação, a avaliação institucional apresenta-se hoje como uma alternativa de resposta das instituições educacionais a um direito da sociedade – exigir uma escola de qualidade social – e um dever do Estado – proporcionar esse modelo de escola. Para alcançar esse fim, é necessário que a escola defina, execute e avalie coletivamente suas ações e resultados, inclusive aqueles originados das avaliações externas, em larga escala.

A participação democrática constitui-se, dessa forma, o fundamento do processo avaliativo e o seu exercício pode contribuir para a consolidação da autonomia da instituição, construída pelo coletivo dos sujeitos que nela convivem,

uma vez que a avaliação institucional pode permitir, à comunidade escolar, a reflexão sobre as práticas institucionais, num contínuo investimento na melhoria da qualidade da educação.

Um processo dessa natureza sustenta-se ainda pelo princípio da avaliação qualitativa e formativa, expressa pela vontade dos sujeitos, no coletivo, de conhecer, dialogar e decidir sobre aspectos como o papel da escola, as formas de funcionamento e os resultados institucionais, ou seja, o jeito de ser e fazer a escola.

Dessa forma, a ação de avaliar deve alimentar a reflexão da escola sobre suas práticas educativas, suas formas de gestão, seus objetivos e resultados. Assim, essa ação deve se configurar em um processo que esteja direcionado à compreensão, de maneira articulada, das diversas dimensões institucionais, proporcionando o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que possa favorecer a ampliação e a consolidação da autonomia institucional, por meio do compromisso e da responsabilidade assumida pelos seus atores.

Nos últimos anos, é possível observar, seja na Bahia ou em âmbito nacional, que a temática da avaliação institucional está presente em ações direcionadas à formação dos gestores escolares das redes públicas de ensino, ainda que com abordagens conceituais e finalidades diferentes em cada uma delas.

Nessa perspectiva, explorar a vivência da avaliação institucional no interior das escolas públicas, tomando como referência a percepção dos gestores escolares que têm como atribuições organizar, mobilizar e muitas vezes coordenar essas ações, nos permite lançar um olhar sobre o processo em questão, a fim de buscar indícios e evidências sobre o desenvolvimento dessa prática ainda tão pouco discutida na Educação Básica. Assim, identificamos a necessidade de analisar a percepção dos gestores escolares, das escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Salvador, sobre o desenvolvimento da avaliação institucional interna, definida por muitos autores como auto-avaliação. Buscamos o Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares (Progestão) como uma âncora, por abordar conceitualmente essa temática incluindo nas atividades a vivência desse processo. Esse programa, que esteve presente na rede pública estadual no período de 2004 a 2006, deve ser retomado em 2009 pela Secretaria da Educação. Esta é mais uma razão para a exploração dessa temática, sobretudo pela possibilidade de oferecer contribuições a essa nova caminhada que será desenvolvida com o Progestão na Bahia.

Coadunam-se ao objetivo geral desta pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a concepção que permeia o desenvolvimento de avaliação institucional nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador.
- b) Caracterizar a natureza da participação dos diferentes segmentos envolvidos na realização da avaliação institucional.
- c) Identificar em que aspectos o caráter formativo da avaliação institucional é evidenciado durante a sua realização nas escolas.

Tais objetivos buscaram construir uma teia para a reflexão sobre o questionamento que ora apresentamos: qual a percepção dos gestores escolares das escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Salvador, que participaram do Progestão no período de 2004 e 2006, sobre a avaliação institucional realizada pelas escolas?

Entretanto, outras questões derivadas da primeira também compõem o campo investigativo deste trabalho: qual a concepção que embasa a avaliação institucional a partir da visão dos gestores? Quais os aspectos metodológicos e conceituais que, na opinião dos gestores, envolvem a realização da avaliação institucional na escola? Como os gestores analisam a participação da comunidade escolar no processo de avaliação? Em que aspectos os gestores percebem que pode haver um fortalecimento a partir da realização de uma avaliação institucional de natureza formativa?

Para uma melhor exposição das discussões aqui propostas, este texto está estruturado em três capítulos, seguidos pelas Considerações Finais. O primeiro capítulo procura descrever os cenários das mudanças ocorridas no final do século XX, e que ainda hoje permanecem em fase de implantação, especialmente no que diz respeito à institucionalização de processos avaliativos que ultrapassem a amplitude da sala de aula para perpassar todos os processos pedagógicos e administrativos desenvolvidos pela escola, assumindo uma natureza participativa e formativa.

No segundo capítulo apresentamos uma breve reflexão sobre a avaliação institucional como objeto de estudo, a partir de perspectivas diferentes e muitas

vezes antagônicas. Entretanto, procuramos dar maior ênfase à avaliação institucional como exercício de formação e participação democrática no interior das escolas.

O terceiro capítulo busca evidenciar a trajetória metodológica percorrida para a realização do trabalho de campo, caracterizando a pesquisa, os sujeitos envolvidos e as técnicas utilizadas. Também são apresentadas as análises e reflexões sobre os dados coletados à luz dos objetivos perseguidos.

Nas Considerações Finais sintetizamos os resultados da pesquisa. Nesse espaço recuperamos argumentos e dados levantados para reforçar a nossa análise sobre o processo de avaliação institucional realizado internamente nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Salvador.

1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] atualmente a avaliação está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração, condição para a melhoria do ensino e exigência da democratização [...].

Moacir Gadotti, 1999

No contexto contemporâneo, a avaliação passou a fazer parte da agenda educacional, extrapolando os limites das salas de aula e da relação específica entre professor e estudante, em razão da demanda por uma gestão educacional cada vez mais democrática e descentralizada, em que a autonomia, administrativa e pedagógica, das instituições precisa ser assegurada, ainda que inicialmente, por um princípio legal.

Os países, de maneira geral, foram “convidados” a desenvolver, em todos os níveis educativos, avaliações que se dirijam ao cumprimento dos objetivos e metas e prestem contas sobre o uso dos recursos financeiros recebidos. Esse chamado se apresenta em virtude dos ajustes estruturais em seus sistemas educativos, promovidos, na maioria das vezes, pelas agências de financiamentos externos, como o Banco Mundial.

A partir da década de 1990, a criação de sistemas avaliativos ganhou posição de destaque e a instituição que tenha por finalidade desenvolver processos educativos deve envolver-se em algum tipo de avaliação, seja direta e internamente, como autora de seu próprio projeto avaliativo, ou indireta e externamente, como participante de uma avaliação sistêmica.

Assim, observamos que a avaliação ocupa, hoje, uma posição de destaque, na medida em que produz indicadores e informações quanto aos resultados de aprendizagem, quanto à transparência dos processos e quanto à coerência com os pressupostos de uma gestão democrática (TIANA, 1996).

O campo conceitual e operacional das práticas avaliativas, então, torna-se um conjunto de múltiplos e complexos enfoques e possibilidades de investigação científica. A partir desse entendimento propomos o desenvolvimento de uma pesquisa focada na temática da avaliação institucional e escolhemos olhar para os processos que estão ocorrendo no interior das escolas estaduais de Ensino Médio de Salvador.

Dessa forma, neste capítulo pretendemos apresentar uma reflexão sobre o contexto mundial do final do século XX, que provocou grandes transformações nos processos de organização, gestão e avaliação dos sistemas escolares e, por sua vez, das escolas. Depois analisaremos as políticas de avaliação da Educação Básica em vigor no Brasil, para em seguida focalizar a temática da avaliação institucional, que se constitui em objeto dessa pesquisa, e a sua implementação no Estado na Bahia por meio do Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares – PROGESTÃO, desenvolvido na rede escolar estadual baiana, no período de 2004 a 2006.

1.1 A AVALIAÇÃO NO CENÁRIO DA REESTRUTURAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

As últimas décadas do século XX representaram um marco para a educação em todo o mundo, uma vez que as mudanças políticas evidenciadas pelos processos de democratização de muitos países, a internacionalização da economia e a velocidade das transformações tecnológicas produziram a necessidade de organização e modernização dos chamados países em desenvolvimento.

Esse processo é considerado por Carnoy (2003) como mundialização, que implica em uma nova concepção de tempo e espaço social, político e econômico. Tal movimento promoveu transformações em todos os países, centrais e periféricos, com uma amplitude que abarcou aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Com a mundialização muitos países precisaram submeter-se a um processo de reestruturação e modernização da administração pública, observando três fatores: o nível efetivo de desenvolvimento econômico, a interpretação dada à conjuntura atual

nas diferentes esferas de poder, e a concepção ideológica dos governantes e técnicos especialistas sobre o papel da educação pública (CARNOY, 2003).

Dessa forma, é possível percebermos que o novo modelo de relações econômicas e sociais e a evolução tecnológica estão subjacentes às novas concepções sobre a informação, sobre o conhecimento e sobre a educação. Para atender às demandas emergentes desse contexto e aprimorar a qualidade das competências profissionais, tornou-se então necessária à implantação de novos mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação dos processos e dos resultados em diferentes espaços sociais.

No contexto dos processos de reestruturação e modernização da administração pública, os organismos financiadores internacionais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), dentre outros, promoveram, nas últimas décadas, o desenvolvimento de planos de ajustes de políticas sociais e reformas educacionais. Esses programas de “ajustes estruturais” (CARNOY, 2003) pautaram-se em indicadores internacionais de avaliação da educação, elaborados por organismos como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), visando a produzir impactos nas mudanças promovidas nos sistemas educativos.

Essas mudanças conceituais e procedimentais nos levam a crer que, na prática, um novo tipo de relações entre as instituições educativas e dessas com a sociedade necessitava ser estabelecido. Tais relações passaram a ser delineadas a partir de reformas educacionais, que foram estruturadas desde a Educação Básica, compreendendo do Ensino Fundamental e Médio até a Educação Superior e a Pós-graduação. Ainda nessa perspectiva, Tiana (1996) ressalta três fatores que se destacam nesses processos de reformas educativas:

- i) modificação das formas de administração e controle;
- ii) atendimento à demanda social por informação e prestação de contas sobre o funcionamento e resultados dos sistemas, *accountability*;
- iii) implementação de um novo modelo de gestão em nível macro (sistema) e em nível micro (escola).

Ao observarmos os fatores destacados por Tiana, em relação à necessidade de modificação das formas de administração e controle dos sistemas educativos, verificamos que ambos estavam anteriormente pautados em estruturas hierárquicas e focados em um tipo de fiscalização burocrática do cumprimento das normas por meio de mecanismos centralizadores, cujos resultados produzidos se revelaram pouco eficazes.

Essas situações, de acordo com Lück (2006), representavam a concepção centralizadora da administração e, possivelmente, foram responsáveis pelo fortalecimento da dependência institucional local aos órgãos centrais, pelo enfraquecimento da capacidade de identificação e superação dos próprios problemas, pela fragilidade das relações com a comunidade interna e externa da escola e pela pequena participação dos órgãos internos de apoio à escola, como os Grêmios Estudantis e Conselhos Escolares.

Todavia, a partir da necessidade de atendimento às demandas sociais e da instalação de novos processos de gestão educacionais, tornou-se imperativo que essas formas de controle estivessem associadas a processos mais participativos, descentralizados e democráticos.

O foco das reformas educacionais em todo o mundo perpassa, então, por uma nova perspectiva de gestão educacional e escolar, em que as formas de controle já não devem mais transitar exclusivamente pelos órgãos administrativos centrais, mas pela comunidade escolar e pelos cidadãos.

Durante a década de 1990, na América Latina, foram realizados vários encontros, quando as cúpulas política e técnica dos países definiram rumos para a educação em seus territórios, a exemplo do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC), cujo propósito maior foi elaborar macro ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade da educação, adaptando-a as exigências mundiais e que, de acordo com Altmann (2002), deveriam contemplar:

- a) prioridade à educação básica;
- b) desenvolvimento de programas de discriminação positiva;
- c) passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade;
- d) descentralização dos sistemas e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados.

O movimento de mudança, no Brasil, da perspectiva de administração educacional burocrática ficou marcado com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) quando o capítulo dedicado à educação faz emergir outro cenário para a administração dos sistemas de ensino e das escolas. No artigo 206, inciso VI, fica determinado como princípio da educação, a *gestão democrática do ensino público* (BRASIL, 1988). Nessa afirmação, podemos verificar que estão contidos dois pilares que estruturam a educação pública na contemporaneidade: a idéia de gestão em contraposição a de administração e a de democracia como meio e fim do processo educacional.

O conceito de gestão escolar, atualmente, pode ser compreendido como:

Expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.[...] (Dicionário Interativo da Educação Brasileira¹)

Essa perspectiva aponta para a redefinição das funções do gestor, abarcando a necessidade de organizar, mobilizar e articular procedimentos e pessoas para o alcance dos fins últimos da escola, com a superação da visão burocrática e, de certa maneira, passiva dessa função. Entretanto cabe refletirmos sobre a necessidade de conhecer, explorar e compreender a percepção daqueles que atuam hoje na gestão escolar sobre os diferentes papéis que agora precisam desempenhar.

Outro aspecto a ser destacado, no que concerne ao princípio emanado da Constituição Federal de 1988, sobre a necessidade da gestão democrática do ensino público, é a idéia de democracia diretamente vinculada às práticas educativas. Nesse sentido, a democracia se expressa como princípio e como processo, em que os ideais, as intenções e os desejos buscam sua concretude nas práticas cotidianas dos mesmos. Como afirma Vieira (2002, p. 32) “[...] a escola constitui-se em espaço por excelência do exercício da democracia como valor e como processo”.

¹ Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=37>>. Acesso em out.2008. Por sua natureza distinta, as referências a sites aparecerão como nota de rodapé. As demais, continuarão a seguir o sistema autor-data.

Em tempo observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (LDB) sugere outro modelo de gestão escolar ao determinar, no art. 12, as incumbências dos estabelecimentos de ensino, reforçando a necessidade e a responsabilidade da escola de se autoconduzir, e ao afirmar, no art. 15, o direito à construção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares.

A necessidade de que os sistemas e instituições educacionais se ajustem ao novo modelo de gestão trouxe consigo, como aponta Altmann (2002) a exigência de criação de sistemas nacionais de avaliação, tendo em vista o acompanhamento do desempenho escolar para promoção de ajustes ou definição das políticas públicas para o setor.

A partir de então, um dos instrumentos que os países da Europa e das Américas passaram a contar foi o utilizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela OCDE. O PISA está estruturado como um programa de avaliação comparada e visa aferir, a cada 3 anos, a aquisição pelos alunos, na faixa etária de 15 anos, de conhecimentos e habilidades essenciais à participação efetiva na sociedade.

Periodicamente, os países que participam do PISA recebem informações sobre o desempenho de seus estudantes e de suas políticas públicas para o campo educacional, como enfatizam os responsáveis pelo Programa. Contudo, um fator que merece destaque está relacionado à realização de avaliações com padrões internacionais e a divulgação dos resultados sob a forma de *ranking*, realizadas especialmente pelos órgãos da imprensa. Notadamente estas práticas têm se constituído em pontos de conflito entre os coordenadores das avaliações, os sistemas educacionais e os teóricos da área no sentido da não qualificação desses resultados. Isto se dá especialmente em virtude, de acordo com a opinião de muitos, do distanciamento dos contextos reais de cada país, além do estímulo promovido por essas avaliações à competitividade entre os sistemas participantes.

As inúmeras reflexões produzidas por estudiosos da área, sobre criação de sistemas de avaliação como o PISA, contribuíram para impulsionar mudanças na concepção e prática da avaliação, com a finalidade de responderem às novas demandas, conforme destaca Tiana (1996):

- a) mudanças conceituais, paradigmáticas, que envolvem uma visão pluralista e abandonam a idéia de avaliação isenta de valores;
- b) mudanças de natureza metodológica, pela necessidade emergente de integração de métodos quantitativos e qualitativos na coleta e análise dos resultados;
- c) uma nova forma de utilização da avaliação, com maior ênfase na possibilidade de tomada de decisão a partir dos seus resultados do que, simplesmente, na sua função instrumental de mensuração;
- d) mudanças estruturais que apontam para a inclusão da avaliação entre os mecanismos de gestão dos sistemas educacionais e das escolas.

O panorama de experiências em torno de avaliação dos sistemas educativos iniciadas na década de 90, faz-nos crer que se evidencia uma tendência de a sociedade e os educadores começarem a valorizar e compreender a necessidade de processos de avaliação.

Embora já se possa perceber um maior espaço para a realização das avaliações, Ravela (2000, p.6-12) também chama a atenção para a necessidade de um salto qualitativo em alguns aspectos da elaboração e execução desses processos, como:

- a) melhoria da qualidade e da capacidade de avaliação, de conhecimentos e habilidades complexas em situações da vida real dos estudantes, das provas que estão sendo aplicadas;
- b) melhoria da qualidade dos instrumentos de verificação dos aspectos relevantes do contexto social, como por exemplo: as variáveis sócio-familiares e os indicadores culturais, institucionais e pedagógicos, dentre outros;
- c) maior e melhor aproveitamento pelos usuários (autoridades, opinião pública, meios de comunicação, gestores escolares e professores), das informações produzida pelos resultados de avaliações.

Diante dos pressupostos destacados nesta breve reflexão, é possível compreendermos que a avaliação passou a estar no centro das políticas de financiamento e reorganização dos sistemas educacionais, assim como das

decisões institucionais das escolas. Como menciona Tiana (1996, p.1): “[...] a avaliação é hoje moeda de uso comum em qualquer discurso educativo”, embora provavelmente muito tenha que ser discutido e implementado quanto a sua apropriação e utilização pelos educadores e pela sociedade.

1.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Em consonância com as demandas mundiais no intuito da criação de sistemas de avaliação, o Brasil, tanto na esfera federal, quanto no âmbito estadual, a partir da década de 90, inicia a sua política para a implantação de sistemas de avaliação. E, ao analisarmos a legislação brasileira podemos constatar a atenção do Ministério da Educação (MEC) com o processo de avaliação de aprendizagem do aluno e do resultado do sistema de ensino.

Observa-se que a Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), que altera os dispositivos da Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961(BRASIL, 1961), no artigo 6º, é pioneira no tratamento da questão e traz, em seu texto:

Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

A Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no art. 9º, inciso VI, afirma, como incumbência da União, em regime de colaboração com estados e municípios, a garantia do processo nacional de avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar na educação básica e superior, com a finalidade de definir prioridades para a melhoria da qualidade do ensino.

Essa definição da LDB suscita a reflexão sobre as diferentes modalidades de avaliação, conforme apresenta Freitas (2007, p. 978) “[...] a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob controle desta, ao passo que a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sala de aula.[...]”

A avaliação em larga escala tem seu foco na necessidade de controle, no âmbito do sistema de ensino, sendo normalmente realizada por agentes externos ao ambiente escolar e utilizada no momento de implantação de reformas educativas,

além de periodicamente verificar o desempenho dos estudantes visando à “melhoria da qualidade dos serviços prestados” (NÓVOA, 1992, p.129).

No âmbito nacional, a avaliação do sistema escolar da educação básica é desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Constituem-se como instrumentos de avaliação:

a) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Implantado desde 1988, busca acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diferentes fatores que incidem sobre a qualidade do ensino ministrado. Sua realização se dá a cada dois anos (INEP, 2006).

A partir de 2005, o SAEB passou por um processo de reestruturação e atualmente é constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é composta de provas e questionários, elaborados a partir das matrizes do SAEB e aplicados por amostragem em alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Tem por objetivo produzir informações sobre o desempenho dos alunos e sobre as condições internas e externas que interferem no processo ensino-aprendizagem. Seus resultados são organizados em nível de sistema.

Também compõe o SAEB a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil), implantada em 2005 e realizada por meio de testes em classes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Tem caráter censitário, ampliando gradativamente a cada aplicação, o universo de escolas avaliadas. Seus resultados são enviados diretamente para as escolas. A Prova Brasil visa a contribuir para o desenvolvimento da cultura avaliativa em busca de padrões de qualidade e equidade da educação brasileira (INEP, 2006).

b) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Facultativo aos alunos concluintes e egressos do Ensino Médio, foi aplicado pela primeira vez em 1998. Tem como principal objetivo oferecer aos educandos a

possibilidade de uma auto-avaliação dos seus conhecimentos, das suas competências e habilidades, além de facilitar o acesso a instituições de ensino superior dos melhor classificados, assim como a programas federais e estaduais de financiamento do ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) (INEP, 2006).

As avaliações educacionais em larga escala como o SAEB, também chamadas de avaliações externas, recebem muitas críticas. Embora haja o reconhecimento por parte dos especialistas da necessidade da realização dessas avaliações, com a finalidade de acompanhar os sistemas de ensino, constatamos que autores como Franco e Gadotti questionam:

- i) a forma de utilização dos resultados da avaliação pelos sistemas, em virtude da falta de explicação dos mesmos;
- ii) a resistência ao uso dos resultados pelas escolas, por conta da pequena participação da comunidade escolar no processo; situação que inviabiliza o “efeito espelho” (ABRAMS apud RISTOFF, 1995, p. 23);
- iii) a carência dos órgãos responsáveis pela realização das avaliações de contextualizar temas que estão presentes no interior das escolas e que impactam na dinâmica escolar, como “[...] a investigação dos efeitos-escola e efeitos-sala-de-aula.” (FRANCO, 2001, p.131).

Sobre o uso das avaliações em larga escala podemos observar ainda, como em Locatelli (2002), outros questionamentos mais especificamente direcionados ao aspecto financeiro, uma vez que a realização dessas avaliações necessita de altos investimentos, em virtude da necessidade de pessoal qualificado, de equipamentos específicos e, em contrapartida, geralmente não são implementadas as medidas derivadas das análises dos dados coletados.

A partir das críticas às avaliações externas observadas anteriormente, como por exemplo, a função dessas avaliações como instrumentos que aumentam o controle governamental sobre as instituições educacionais, caracterizando-se apenas o olhar externo para o resultado e desconsiderando-se os processos educacionais próprios da dinâmica das escolas, apresenta-se a necessidade desse tipo de avaliação estar associado a processos de reflexão realizados no interior de cada instituição de ensino.

Diante do quadro ora explicitado, em que se verificam, de um lado, as ações de elaboração de instrumentos e de realização das avaliações por órgãos externos como o MEC, e, por outro, sinais de resistência das escolas e dos seus atores a esses processos, seja no momento da sua aplicação ou, como se observa mais intensamente, no uso dos resultados, identificamos a possibilidade de um espaço propício à instalação de processos de avaliação institucional nas escolas.

Nesse sentido, Gadotti defende a realização da avaliação institucional interna, também denominada de auto-avaliação, que tem como finalidades a busca da melhoria das relações humanas e o aperfeiçoamento dos processos internos, constituindo-se num “processo de autoconsciência institucional” (GADOTTI, 1999, p.6), tornando evidentes as causas e os determinantes de seus sucessos e de seus insucessos.

A avaliação institucional interna, por sua própria natureza, deve estar direcionada à necessidade de uma efetiva participação dos atores educacionais em vários momentos do processo avaliativo. Os participantes são agentes ativos e co-responsáveis pela concepção, elaboração, execução, interpretação e implementação de melhorias (DIAS SOBRINHO, 2005).

No aspecto legal, constatamos que a realização da avaliação institucional no país encontra-se respaldada no artigo 9º inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996, p. 62) que define como papel da União: “[...] assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”, direcionando, dessa forma, o foco da avaliação, não só para a mensuração dos resultados do desempenho acadêmico, mas também incluindo a necessidade de avaliar as instituições e seus processos. Porém, nesse aspecto, a Lei sublinha mais fortemente a avaliação de instituições de ensino superior.

Nesse sentido, observamos que em 1993 foi implantado o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), que concebia a auto-avaliação institucional como etapa inicial de um processo de avaliação que posteriormente seria complementada por uma avaliação externa (SCLICKMANN, 2008). Posteriormente o PAIUB foi tomado como o processo de avaliação interna das Instituições de Ensino Superior (IES) e agregado a ele foram criados o Exame Nacional de Cursos (ENC) mais conhecido como *Provão* e a Análise das Condições

de Ensino (ACE). Em 2004, após uma série de discussões e estudos foi aprovada a criação do Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A avaliação institucional, no âmbito das escolas de Educação Básica, tem sido objeto de estudos e tem fundamentado a formulação de políticas de intervenção das secretarias estaduais e municipais de educação. Grispun (2001) menciona que, embora esta modalidade esteja sendo implantada por muitos sistemas públicos de ensino, ainda não se pode afirmar que a sua realização seja uma prática internalizada nas escolas.

Assim, entendemos estarem apresentadas algumas evidências que apontam para a demanda da transformação da escola em espaço de formação e participação por meio da realização e da internalização, por toda a comunidade escolar, da avaliação institucional. Essa avaliação deve culminar na apropriação da escola pelos seus atores pela tomada de consciência de que estes precisam ter um projeto e um compromisso com os resultados da escola.

Trata-se, portanto, de acordo com Nóvoa (1992, p.7), de “[...] criar hábitos de auto-avaliação institucional nas escolas [...]”, ou seja, despertar a comunidade escolar para a realização do processo interno de avaliação institucional. Todavia com ressalta Müller (2001), compreendemos que não basta pedir a uma escola que realize internamente esse processo se a gestão e toda a comunidade escolar não o estiverem desejando e preparadas sobre como o conduzir.

Nessa perspectiva, a avaliação institucional, quando vivenciada nas escolas com a participação de todos os atores envolvidos na sua dinâmica, permite colocar luz sobre o interior dos processos pedagógicos e administrativos, situando aspectos como: práticas educativas, métodos didáticos, relações interpessoais, clima escolar, currículo, utilização dos recursos financeiros, entre outros. Assim, como menciona Tiana (1996, p. 13), torna-se possível “[...] compreender como a educação em abstrato se converte em relação educativa concreta”.

Como observado, a tendência à descentralização do ensino e da gestão traz à tona a necessidade de as escolas realizarem internamente os processos de acompanhamento e avaliação de seus projetos, tanto no âmbito pedagógico, como no administrativo-financeiro. Cabe então ressaltar a reflexão de que chama atenção para a urgência do desenvolvimento, nas escolas, de práticas de avaliação institucional:

[...] A primeira característica chocante no funcionamento atual das escolas é o seu caráter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias [...]. Essa prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento às cegas, que já nem sequer damos por ele. (PROST apud NÓVOA, 1992, p.128)

Consideramos que essa reflexão pode ser compreendida como um desafio para que as escolas, sob a liderança de seus gestores, possam implementar práticas avaliativas internas e extrapolar o limite da validade técnica dos resultados das avaliações externas, conferindo-lhes legitimidade política, pois, quando os atores institucionais coletivamente se apropriam do jeito de ser e fazer escola, conhecendo os seus problemas, refletindo sobre suas dificuldades e propondo melhorias, instala-se então o compromisso e a responsabilidade com os resultados dos estudantes.

1.3 O PROGESTÃO E A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA BAHIA

As práticas de avaliação institucional ou auto-avaliação das escolas, no Estado da Bahia, desenvolvidas por meio da Secretaria da Educação (SEC), passaram a ser estimuladas, a partir de 2001, no contexto de algumas políticas voltadas para a gestão escolar. A nós interessa especialmente o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão).

O Progestão foi lançado em abril de 2001 pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED²), organizado na modalidade à distância, visando:

[...] apoiar e fortalecer os sistemas de ensino no atendimento ao dispositivo constitucional relativo à gestão democrática da escola pública, e também fomentar o desenvolvimento da gestão escolar como um dos fatores de melhoria da aprendizagem dos alunos. (MACHADO, 2006, p.23).

² O CONSED é uma entidade que congrega secretários de educação de todos os estados e do Distrito Federal, atuando como um fórum permanente de integração dessas secretarias.

Para o atendimento a essa finalidade a sua estrutura metodológica está pautada nos pressupostos da democratização da escola pública, da gestão escolar com foco na aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente na melhoria do seu desempenho e na formação continuada em serviço direcionada para a criação de redes de aprendizagem. (MACHADO, 2006). Portanto, como podemos observar, este programa pretende oferecer instrumentos necessários à formação de lideranças escolares focadas nos princípios da gestão democrática e dos resultados dos estudantes.

A implementação do Progestão na Bahia se deu a partir de 2004, por meio de um convênio firmado entre a SEC e CONSED. Neste Estado, os gestores que participaram do programa, nas edições de 2004 a 2006, foram selecionados segundo os seguintes critérios: ter obtido aprovação nos exames de certificação ocupacional realizados pela SEC, ser diretor³ de escola de Ensino Médio. Entretanto, quando a escola era convidada e aderida ao programa, participavam, além do diretor, a equipe formada pelos vices-diretores, secretário escolar e um coordenador pedagógico.

Na Bahia, segundo dados do relatório do Programa para o período de 2004 a 2006, concluíram o Progestão aproximadamente 1.400 equipes de gestores escolares, atendendo a 500 escolas de Ensino Médio da rede estadual. Desse total, 395 participantes estavam atuando como diretores das escolas nesse período.

A equipe estadual do Progestão foi constituída por 1 coordenador estadual, 10 multiplicadores, que respondiam, por em média, 3 Diretorias Regionais de Educação – DIREC⁴ e 62 tutores, estes responsáveis por turmas de até 40 cursistas. Os encontros presenciais eram realizados nas DIREC, com a participação dos multiplicadores e o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos cursistas era coordenado pelo tutor local sob a assessoria à distância dos multiplicadores que ficavam lotados na SEC. Tanto os multiplicadores quanto os tutores do programa eram técnicos do quadro efetivo da SEC.

Conforme orientação metodológica do Progestão, as atividades à distância foram alternadas com encontros presenciais. A cada encontro presencial era

³ Diretor – Denominação conferida à função de gestor escolar pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia

⁴ DIREC – Diretorias regionais de educação são – 33 órgãos de gestão descentralizada da Secretaria da Educação da Bahia, responsáveis pelos processos educacionais desenvolvidos nos municípios de sua circunscrição.

realizada uma avaliação escrita individual de cada cursista sobre o tópico estudado à distância, a partir do módulo de estudos, além da apresentação de atividades práticas. Esses eram os principais recursos utilizados no desenvolvimento do programa, que previa sempre a realização de atividades desenvolvidas nas escolas com a participação da comunidade escolar.

Embora o programa apresente uma formatação conceitual unificada, composta por nove módulos de fundamentação teórica e respectivos cadernos de atividades, a equipe responsável pelo programa na Bahia acrescentou aos módulos de estudos materiais outros que estavam vinculados especificamente à legislação e às políticas estaduais.

Direcionando o foco de análise para o nosso objeto de estudo, o processo de avaliação institucional realizado nas escolas públicas estaduais e pela sua comunidade interna, constatamos que o nono módulo do Progestão centra-se nessa temática, intitulado-se: “Como avaliar o desempenho institucional da escola”. Ressaltamos, ainda, que utilizaremos neste trabalho a denominação de avaliação institucional para mantermos a aproximação necessária com a forma de abordagem apresentada no Progestão, reconhecendo que autores como Dias Sobrinho (2003), Ristoff (2005), Isaura Belloni (2000), dentre outros, classificam conceitualmente como auto-avaliação institucional o mesmo processo de avaliação interna das diferentes dimensões do cotidiano escolar tratado no programa.

Nesse módulo de estudos o programa recomenda que o processo de avaliação institucional seja liderado por um grupo de trabalho composto por participantes dos diversos segmentos escolares, ressaltando ainda a importância de vincularem-se ao processo as representações organizadas, como Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil (PROGESTÃO, 2001). Entretanto, em sua execução no Estado, houve a orientação explícita para que a liderança da avaliação institucional fosse assumida pelos cursistas que atuam como gestores das unidades escolares da rede pública estadual da Bahia e que fossem estabelecidos momentos de reflexão e de discussão com toda a comunidade escolar.

Houve ainda outra mudança em relação à aplicação do módulo que trata da avaliação institucional na escola, que foi trabalhado de maneira diferente em cada uma das edições. Em 2004/2005, primeira edição do Progestão, este módulo foi utilizado no final, conforme prevê a estrutura do Programa.

Já na edição 2005/2006, por decisão da coordenação local, o módulo foi trabalhado ao longo de todo o Programa, perpassando todos os outros conteúdos e dessa forma, de acordo com o relato da equipe técnica do Programa na Bahia, acredita-se que o resultado foi melhor, pois possibilitou uma maior compreensão de todo o processo de avaliação institucional, na medida em que os cursistas iam concomitantemente, estudando cada dimensão da gestão escolar e avaliando o atual funcionamento dessa dimensão na escola. A nosso ver, há um risco de perda do conteúdo epistemológico e do processo metodológico presentes na realização de uma avaliação institucional ao privilegiar a operacionalização desse processo.

A utilização dos instrumentos de coleta de informações também foi diferente da orientação e fundamentação original do programa, pois, ao contrário de serem construídos pela comunidade escolar num processo dialógico e formativo (PROGESTÃO, 2001), foi utilizado pela coordenação do Programa na SEC o instrumento Indicadores de Qualidade na Educação (INDIQUE), elaborado pelo MEC, em parceria com a organização não governamental Ação Educativa, em 2004. Esse fato pode evidenciar um paradoxo no que se refere aos propósitos de uma avaliação de natureza formativa, muito embora, conforme análise do INDIQUE, seja possível constatar o caráter participativo e formativo do instrumento .

Observa-se, ainda que, embora a avaliação institucional estivesse atrelada a um programa de formação, situações como as relatadas anteriormente podem indicar que, a fundamentação teórica que subsidia a sua realização precisa ser compreendida e internalizada pelos gestores, a fim de que eles possam mobilizar e organizar o processo nas escolas.

Cabe ressaltar que o programa Progestão foi suspenso no ano de 2007. O programa foi retomado em 2008 apenas para as redes municipais e há o planejamento para que seja revitalizado na rede estadual da Bahia em 2009. No processo de reestruturação, há alguns aspectos inerentes à temática da avaliação institucional que possivelmente precisam ser analisados, referentes à formação e ao acompanhamento do Programa, para que seja possível minimizar o conflito existente, que se situa entre o olhar externo sobre a escola e o olhar interno da instituição sobre si, que, conforme já abordado, embora essa questão não esteja restrita ao Progestão, também pode interferir no desenvolvimento da formação.

O cenário delineado aponta para a um campo de investigação com grande amplitude e relevância. Primeiro, pela própria natureza do processo de auto-

avaliação institucional que suscita um olhar sobre a instituição em suas múltiplas dimensões, envolvendo a sua comunidade num processo participativo e formativo. Em seguida, por se tratar de um espaço ainda pouco visitado por pesquisadores que estudam os fenômenos educativos na Educação Básica.

Há ainda outro aspecto emergente que se situa nos atuais processos de formação de gestores escolares, como o Progestão, que têm como proposta a instrumentalização desses para o efetivo exercício da sua função, com qualidade, com capacidade de mobilização e articulação das comunidades interna e externa da escola. Entretanto, suspeitamos que esses processos de formação ao darem especial atenção a aspectos procedimentais, muitas vezes podem deixar na superficialidade as discussões sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam esses procedimentos.

Por último, tomando como referência o Estado da Bahia, o Progestão mobilizou centenas de gestores escolares e uma grande equipe técnica da SEC, formada por multiplicadores e tutores responsáveis pela implementação do Programa nas escolas estaduais, além de, certamente, grande soma de recursos financeiros para sua operacionalização, no período de 2004 a 2006.

Conhecendo o programa e a sua finalidade principal, que é oferecer subsídios aos gestores para repensarem as formas de organização da escola, seus tempos e espaços, para oferecer uma educação de melhor qualidade e maior equidade, abre-se o espaço necessário para questionar e analisar o *olhar* do gestor como ator e autor desses processos institucionais.

Como aborda Freitas (2005), cada escola precisa tornar-se um núcleo de reflexão sobre si mesma, sobre suas possibilidades. Essa reflexão se dará a partir de um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna, de forma participativa. E neste sentido, os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir. Nessa direção, nos interessa focalizar a implantação da avaliação institucional na escola.

Mais especificamente, em relação ao desenvolvimento da avaliação institucional, em nosso objeto de pesquisa, torna-se necessário analisar o processo de avaliação institucional realizada nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Salvador, a partir da percepção do gestor escolar participante do Progestão. Essa pesquisa desdobra-se em três grandes vertentes sobre as quais a *visão* do gestor torna-se fundamental para a análise do processo de avaliação institucional:

- a) compreender a concepção que permeia o desenvolvimento de avaliação institucional nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador.
- b) caracterizar a natureza da participação dos diferentes segmentos envolvidos na realização da avaliação institucional.
- c) identificar em que aspectos o caráter formativo da avaliação institucional é evidenciado durante a sua realização nas escolas.

Cabe a nós então o questionamento central – qual a percepção dos gestores escolares das escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Salvador, que participaram do Progestão no período de 2004 e 2006, sobre a avaliação institucional realizada pelas escolas?

A nossa busca pretende evidenciar alguns aspectos, como: os princípios que dão sustentabilidade a realização da avaliação, as formas de participação dos diferentes segmentos antes e durante as ações e o caráter formativo do desenvolvimento desse processo no interior das instituições escolares. Admitimos, entretanto, que há ainda outras abordagens que podem ser exploradas no campo da temática em questão, em momentos posteriores.

Nessa perspectiva, reconhecemos a possibilidade, com esse trabalho, de contribuir para a continuidade do Progestão na rede pública estadual em 2009, assim como oferecer subsídios para a implantação de uma política de avaliação institucional nas escolas de educação básica do Estado da Bahia.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM PROCESSO DE NATUREZA PARTICIPATIVA E FORMATIVA

“Avaliar implica ler o mundo, interpretar e produzir sentidos.”

(Dias Dias Sobrinho, 2005)

Uma das tarefas que as pessoas mais realizam ao longo da vida é avaliar, seja de maneira informal, ligada às atividades cotidianas e vinculada às necessidades, desejos e possibilidades, ou mediante ações formais, que exigem critérios mais rigorosos, objetivos, métodos claros e precisos (GRISPUN, 2001). No contexto informal, mais subjetivo, ou mesmo no âmbito formal, o ato de avaliar está ligado a escolher e decidir.

É necessário constatar que a avaliação, como campo conceitual, está impregnada dos processos de transformação histórica, política e social pelos quais passou a humanidade, a fim de que se compreenda a estreita relação da avaliação com os movimentos e as mudanças dos fenômenos históricos (DIAS SOBRINHO, 2003).

Embora não seja a nossa intenção, neste texto, esgotar a temática sobre a evolução histórica da avaliação, explorá-la teoricamente, com ênfase no campo educacional, pode oferecer referências substanciais, de forma a contribuir com a análise dos dados que serão obtidos a partir desta pesquisa, que busca analisar a percepção do gestor escolar que participou do Progestão, sobre a avaliação institucional realizada nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Salvador.

Assim, buscando iniciar a reflexão sobre os diferentes enfoques da avaliação, verificamos que a sua prática pode ser identificada, de acordo com Dias Sobrinho (2003), desde a China antiga, quando se faziam exames de seleção para ingresso no serviço público, e também na Grécia, onde se praticava a *docimasia*, que se baseava na verificação de aptidões morais para aqueles que pretendiam ocupar funções públicas.

Posteriormente, na Idade Média, coerente com a “lógica iluminista teocêntrica” (FERNANDES, 2002, p. 22) da escola tradicional, a avaliação era utilizada como instrumento de verificação do conteúdo transmitido de maneira repetitiva e memorizada. Essa prática desempenhava uma função punitiva, caracterizando-se como medida do conhecimento, fundamentalmente quantitativa.

Sendo assim, observa-se que, desde os primórdios do seu uso aplicado a situações educacionais, o sistema de avaliação tinha como característica a lógica da punição, da classificação e da exclusão.

De acordo com essa concepção, Belloni (2000) afirma que a avaliação institucional tem por objetivo a classificação dos alunos e instituições por meio de provas e outros indicadores. Percebe-se que, embora esse objetivo esteja associado a uma concepção antiga e tradicional de educação, cabe-nos refletir sobre a sua aplicação nos processos avaliativos desenvolvidos nos dias atuais.

O presente estudo busca focalizar o processo de avaliação na perspectiva das instituições educativas, e, para tanto, nos interessa demarcarmos claramente os conceitos que podem ser associados a essas práticas.

Inicialmente, é necessário compreendermos algumas concepções de avaliação aplicadas à educação. Para isso, apoiamo-nos na abordagem de Belloni (2003), que define:

- i) avaliação educacional – aquela que tem por foco a avaliação da aprendizagem, dos currículos, do desempenho escolar, ou seja é uma avaliação centrada em situações de aprendizagem.
- ii) avaliação institucional – direciona-se à instituições e políticas públicas. É uma avaliação que deve estar centrada num processo participativo que acolha os sujeitos integrantes da instituição na busca por uma maior conscientização do contexto vivido e assunção de compromissos partilhados por todos os envolvidos.

Outro ponto que, de início, merece destaque é que podemos observar a natureza da avaliação institucional tomando como referência os sujeitos do processo. Nesse sentido, Belloni (2003) também nos apresenta a distinção entre:

- i) avaliação externa – quando é organizada e conduzida por pessoas de fora da instituição e independentes dela;

ii) avaliação interna ou auto-avaliação – quando o processo avaliativo é coordenado pelas pessoas diretamente envolvidas com as ações avaliadas.

Nossa pesquisa privilegia a análise das práticas avaliativas institucionais de natureza interna, buscando compreender a concepção que permeia o seu desenvolvimento, caracterizar a natureza da participação dos diferentes segmentos envolvidos na sua realização e identificar em que aspectos o caráter formativo da avaliação institucional é evidenciados no seu desenvolvimento, partindo da percepção dos gestores escolares comprometidos com essa ação nas escolas.

Por entendermos que as pessoas podem ter diferentes e, muitas vezes, contraditórios pontos de vista sobre avaliação, uma vez que têm diferentes visões de mundo e de educação, trataremos a seguir, de analisar brevemente algumas das concepções de avaliação presentes ao longo do último século e ainda muito discutidas no século XXI, para, em seguida, abordar a temática a partir do contexto da avaliação institucional de natureza participativa e formativa.

2.1 A AVALIAÇÃO NO ENFOQUE QUANTITATIVO

Com o processo de modernização das sociedades, associado à industrialização, foi possível observar, no âmbito educacional, o predomínio da racionalidade técnica de inspiração positivista, cuja função era preparar o homem para o trabalho, por meio de atividades direcionadas ao seu treinamento mecânico. A escola passou, então, a se preocupar, principalmente, com o ensino de técnicas e com a identificação de objetivos a serem atingidos.

A avaliação foi redimensionada, passando a ser largamente utilizada para medir e classificar a produtividade dos estudantes, assim como, no âmbito empresarial passou a ser usada com a finalidade de selecionar os trabalhadores para ocuparem determinadas funções ou para apresentar os resultados sobre eficácia de processos de capacitação e treinamento (SCHWARTZMAN, 2005).

No cenário americano, de acordo com Vianna (2005), a prática avaliativa, relacionada ao processo educacional, foi formalizada por volta da metade do século XIX, quando Horace Mann deu início à sistemática de coletar dados, para que fosse possível fundamentar decisões governamentais sobre projetos educativos.

No final do século XIX, por influência da *docimologia*⁵, Joseph Rice dedicou-se à elaboração e aplicação de testes e exames que tinham como função medir, prever e quantificar (DESPRESBÍTERES, 1999).

Nessa época os conceitos de avaliação e medida se confundem, pois tinham caráter quantitativo, privilegiando tão somente o resultado apresentado pelos estudantes nos exames e testes escolares e psicológicos.

A evolução dos processos avaliativos, associados à educação, teve grande contribuição de Ralph Tyler, durante o período de 1930 a 1945, quando realizou uma pesquisa experimental que apontou para a necessidade de se instalar um novo processo de reflexão sobre avaliação focado na possibilidade de “comparar os objetivos pretendidos aos que foram realmente encontrados” (Vianna, 2000, p.49). Esse modelo promoveu uma mudança de perspectiva do processo avaliativo, o qual ao deixar de centrar-se nas habilidades individuais e passou a estar dirigido aos objetivos.

A proposta de Tyler tem como centro os objetivos educacionais que, a partir de então, como afirmam Bonniol e Vial (2001), passam a compor um panorama triangular em que os objetivos são inseridos como o terceiro vértice dessa relação, antes dual, entre professor e alunos.

Essa avaliação focada nos objetivos é desenvolvida a partir do paradigma da racionalização científica que, conforme Dias Sobrinho (2003), está comprometido com a ideologia presente no modelo empresarial, no qual a educação é vista como um processo centrado na mudança de comportamentos, muito próxima do enfoque comportamentalista skinneriano⁶; e a escola é o espaço necessário ao desenvolvimento econômico.

⁵ Docimologia - ciência que pretende estudar, de maneira sistemática, as notas obtidas pelos avaliados em provas realizadas periodicamente com a finalidade de medir. (Bonniol e Vial 2001, p.59)

⁶ Skinner – defensor a psicologia comportamentalista que defende a determinação dos comportamentos visados, exercendo um controle sobre o processo, definindo atividades e ações programadas, punindo ou premiando a partir dos resultados (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 111).

Com base nessa visão, avaliação traz, em seu núcleo, a idéia de eficiência⁷ e eficácia⁸, sendo desenvolvida num processo sistemático, por meio de instrumentos técnicos e precisos, capazes de quantificar e classificar o desempenho e os produtos.

Esse modelo de avaliação foi alvo de muitas críticas. Algumas delas centram-se na sua concepção comportamentalista dos objetivos educacionais, que permitem fazer inferências sobre capacidades internas, a partir de comportamentos externamente observáveis e quantificáveis, reforçando uma visão do ensino voltada para o programa e não para a formação. Neste sentido, a dimensão política e pedagógica da educação passa a ser vista numa perspectiva “reduzora, unidimensional e adialética”, focada tão somente no aspecto econômico e tecnológico (VIANNA, 2000, p.55).

O modelo de avaliação descrito ressalta a vivência de práticas educativas, tanto no espaço das escolas, quanto dos sistemas, associadas à concepção de competitividade e comparação, estimulando *rankings* entre as instituições. Verifica-se uma tendência ao domínio da avaliação meritocrática e para fins de controle meramente burocrático do sistema sobre a escola.

Interessa-nos nesta pesquisa identificar se esses conceitos ainda continuam hoje em discursos ou práticas, especialmente no contexto das instituições escolares. Se, de fato, houve uma passagem da simples verificação quantitativa dos dados, como aborda Dias Sobrinho (2007) ao referir-se às formas avaliativas típicas desse período, para uma análise crítica que envolve a análise qualitativa no âmbito da sua discussão.

2.2 AVALIAÇÃO ASSOCIADA À PRESTAÇÃO DE CONTAS

Nos anos 60, sob forte influência das políticas sociais estabelecidas nos Estados Unidos, no governo Kennedy, segundo Dias Sobrinho (2003), não se tratava mais de avaliar somente os alunos, mas era fundamental avaliar professores,

⁷ Eficiência – capacidade de fazer o máximo, usando o mínimo de recursos. Enfoque em critérios basicamente econômicos (FENANDES, 2002, p. 30)

⁸ Eficácia – capacidade de atingir os objetivos e as metas traçadas. Ênfase em critérios operacionais (*idem*)

escolas, metodologias, conteúdos etc. As escolas precisavam responder aos seus usuários sobre o desempenho dos seus alunos e também sobre o uso dos financiamentos públicos. A partir de então entram no cenário educacional modelos e formas de avaliação das instituições educativas pautados em estratégias empresariais.

O uso da avaliação passou a dar-se em larga escala, para envolver alunos, escolas e sistemas. De acordo com Dias Sobrinho (2003), a idéia subjacente era que as escolas seriam culpadas pelo seu baixo desempenho e que os financiamentos, muitos deles originados de órgãos externos, como o Banco Mundial, estavam sendo mal utilizados. A solução seria: os pais e a comunidade em geral cobrarem mais das escolas e os gestores e professores prestarem contas à sociedade.

Dessa forma, foi introduzido no arcabouço conceitual dos processos avaliativos, o conceito de *accountability* que, embora tenha origem no campo da economia, incorpora-se à educação, sendo ressignificado e redimensionado conforme define Vianna (2005).

Para além da lógica da prestação de contas, segundo McCormick e James (*apud* DIAS SOBRINHO, 2003), o termo *accountability* pode ser compreendido de maneira mais ampla pela articulação de três conceitos associados:

- a) *answerability*, relacionado à condição moral de responder aos usuários, clientes;
- b) *responsability*, que define o compromisso profissional com o resultado;
- c) *accountability*, no aspecto mais estrito, que representa a prestação de contas à sociedade de maneira geral.

Ao propor o controle social sobre os processos educacionais, evidencia-se a tensão entre dois aspectos até certo ponto contraditórios, a avaliação externa e a interna: no primeiro contexto os instrumentos e a metodologia que orientam todo o processo são construídos e manipulados por agentes que estão fora do cotidiano da escola e, geralmente, defendem um enfoque mais quantitativo da avaliação. Já na segunda situação destacam-se as práticas mais descritivas e orientadas para os processos internos, portanto, mais qualitativas.

O uso de um aspecto avaliativo sobre o outro, como afirma Dias Sobrinho (2003), mais do que uma questão técnica, se constitui em um espaço de decisão política e ética. Sendo assim, observa-se que, muitos estudos e trabalhos práticos no âmbito da avaliação foram empreendidos a partir de então, tanto sob a influência positivista e quantitativa, quanto por orientação naturalista, fenomenológica e qualitativa.

Nessa perspectiva, observamos que muitos são os estudos realizados sobre os processos avaliativos de origem externa, porém o campo de investigação da avaliação, realizada no interior das escolas, pelos seus próprios atores, carece de uma maior exploração.

2.3 A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA TOMADA DE DECISÕES

Na década de 70, com base no desenvolvimento dos estudos e pensamentos produzidos pela fenomenologia, pelo interacionismo e pela dialética, houve uma mudança paradigmática no campo da avaliação, quando se desloca seu eixo dos objetivos para a tomada de decisão. Nesse momento, é possível assistir ao questionamento do paradigma positivista e percebe-se uma maior visibilidade dos enfoques qualitativos. Essa nova perspectiva, de acordo com Dias Sobrinho (2003), assume a negociação e a participação democrática como valores do processo avaliativo.

Desse contexto emerge, com afirma Fernandes (2002), a necessidade do docente não se limitar somente à função de transmissor de conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de relacionar-se com a diversidade de saberes que podem habilitá-lo para analisar, interpretar e tomar decisões, consoantes com as necessidades educativas dos seus estudantes, nas situações complexas que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Alguns autores contribuem à reflexão sobre o uso da prática avaliativa para além da medida e verificação da aprendizagem ou dificuldades dos estudantes. Para eles, essas práticas devem variar de acordo com a natureza da decisão que se pretende tomar, seja administrativa ou pedagógica.

Entre os autores que merecem destaque na defesa da avaliação como subsídios para a tomada de decisão, Cronbach (DIAS SOBRINHO, 2003, p.22), em seus estudos compilados na publicação “Course Improvement Through Evaluation”, caracteriza a função e a metodologia da avaliação nos seguintes aspectos:

- i) a avaliação pode ser um instrumento de grande utilidade para os dirigentes; o seu processo precisa estar focado em torno da tomada de decisões que se dará a partir da própria avaliação;
- ii) a avaliação deve realizar-se no processo de desenvolvimento do programa e não apenas no final;
- iii) a avaliação deve estar dirigida ao estudo das características estruturais do próprio programa ou instituição; o uso de comparações não se aplica.

Percebemos que, no campo de estudo sobre a avaliação a serviço do processo decisório, mais do que descrever o ato de avaliar e o seu rigor num enfoque puramente quantitativo, toda a ação busca “revelar as estruturas para que elas sejam levadas em conta” (BONNIOL E VIAL, 2001, p.160). Isso implica em deslocar o foco da metodologia, dos instrumentos e do resultado para assumir, como centro, a dinâmica da avaliação, sua articulação com as diferentes dimensões da instituição onde se realiza e o compromisso com a formação do coletivo dos participantes.

O modelo de avaliação como subsídio para a tomada de decisão, apresentado por Stufflebeam é o mais difundido no mundo, nesse período. O princípio central dessa concepção é “*not to prove, but to improve*” (STUFFLEBEAM e SKINFIELD *apud* Bonniol e Vial, 2001, p. 164) e ficou conhecida pela sigla CIPP – contexto, *input* (entrada), processo e produto (resultado). Ele constata que não é possível tomar boas decisões reduzindo a avaliação à medida do desvio entre o resultado e os objetivos.

Nessa concepção, de acordo com Vianna (2000), a abrangência da avaliação e o seu rigor são fortemente influenciados pela importância da decisão a ser tomada e esta varia de acordo com a intensidade das mudanças que se deseja provocar na estrutura da instituição ou do programa.

Algumas críticas ao modelo CIPP de Stufflebeam que apresenta uma nova visão do processo avaliativo são apresentadas por estudiosos da área como Dias Sobrinho (2003), Bonniol e Vial (2001) e referem-se especialmente:

- i) ao risco de estar ligado aos conceitos de escola eficaz e de pedagogia por objetivos mesmo que incorpore as dimensões do julgamento de valor e seja realizado formativamente;
- ii) a possibilidade deste tipo de avaliação confundir o processo com a análise de situações e a obtenção de indicadores;
- iii) a necessidade da postura do avaliador ser bastante segura para que os resultados possam subsidiar mais as decisões do que às pessoas que tomam as decisões.

Com efeito, a contribuição de Stufflebeam (VIANNA, 2005) agrega um elemento importante às funções do processo avaliativo: a tomada de decisão. Entretanto, precisamos verificar como esse processo se realiza nas escolas e o quanto ele contribui para o trabalho pedagógico.

2.4 AVALIAÇÃO FORMATIVA E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Em função do crescimento das propostas que têm como foco os aspectos subjetivos, qualitativos e participativos da avaliação, Scriven (1967), em seus escritos, reforça a necessidade de vincular avaliação à decisão e contribui notoriamente para esse campo de estudo ao propor a distinção entre os objetivos e os papéis da avaliação. Para o autor, estes estão relacionados às formas como as respostas obtidas são utilizadas e aqueles vinculam-se à determinação do valor do objeto (VIANNA, 2000).

Assim, ao apresentar a clássica diferenciação entre avaliação *formativa* e avaliação *somativa*, Scriven inaugura uma nova perspectiva de análise dos processos avaliativos que, de acordo com Dias Sobrinho (2003), iriam influenciar o futuro e a prática da avaliação.

A avaliação somativa é conduzida ao final de um programa, projeto ou mesmo de um período de atividades e tem como função principal fornecer elementos para que o seu usuário possa controlar e julgar o mérito, o valor, a eficácia do programa, currículo ou material que está sob avaliação. De acordo com Vianna (2000) esta avaliação vincula-se a decisão sobre o término ou continuidade de programas e ações.

Por sua vez, a avaliação formativa precisa acontecer ao longo do desenvolvimento do projeto ou programa. Sua finalidade é possibilitar o aprimoramento da ação no processo. Portanto, destina-se à “revisão ou modificação de um programa” (VIANNA, 2000, p.87).

De Sordi (2004) ressalta que a avaliação somativa e a avaliação formativa são, por natureza, opostas, pois a primeira é orientada pelas regras do melhor desempenho e cumpre a função de classificar e hierarquizar, estando voltada para o controle. Já a avaliação formativa está a serviço da continuidade e complementaridade das ações, portanto desempenha um papel regulador.

Nesse sentido ao analisarmos os possíveis efeitos da avaliação formativa, alguns autores como Dias Sobrinho (2003) e Vianna (2000) ressaltam que esta permite:

- i) uma melhor compreensão da instituição;
- ii) mais subsídios para a melhoria do trabalho pedagógico;
- iii) maior comprometimento e envolvimento dos professores com a escola;
- iv) fortalecimento dos vínculos participativos com a comunidade interna e externa da instituição.

Logo, percebemos que a avaliação institucional de caráter formativo está relacionada ao movimento, à dinâmica do contexto analisado, sendo necessário, para isso, que haja o envolvimento dos sujeitos que compõem o referido contexto. Porém, a participação suscitada num processo de avaliação dessa natureza é aquela em que, segundo Bobbio (1983), o sujeito que participa atua como protagonista, contribuindo diretamente para as decisões.

Neste caso, a relação estabelecida entre os participantes do processo avaliativo supõe-se que seja de autoria, de responsabilidade compartilhada, na qual

as pessoas expressam-se livremente sobre os dados e os processos que precisam ser analisados e interpretados.

Em síntese, participar da dinâmica da avaliação institucional interna da escola pode constituir-se “um laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática” (BORDENAVE, 1994, p. 61).

Essa participação se aprende pela prática e pela reflexão e a qualidade desse processo vai se ampliando, na medida em que as pessoas envolvidas começam a conhecer sua realidade, a superar as adversidades, a dimensionar novos significados para transformação do contexto onde vivem.

A participação, num processo de avaliação institucional interna da escola, pode estar sendo construída e consolidada também, quando os comportamentos, os sentimentos e as divergências são compreendidos como parte integrante e inerente às relações sociais.

Dessa forma, a educação das pessoas para o exercício da participação precisa ser uma tarefa da escola, uma vez que sua função social aponta para a necessidade de ocupar-se da formação das pessoas para a convivência em uma sociedade democrática.

Ao abrir espaços para a vivência do plural, para o diálogo como premissa metodológica básica nos processos de ensinar e aprender, para o fortalecimento da instituição por meio de ações de planejamento, gestão e avaliação coletivas, a escola transforma a participação em conteúdo pedagógico (BORDENAVE, 1994).

Podemos entender que a avaliação institucional para responder às questões necessárias a compreensão do fenômeno educativo, sob o prisma da formação, precisa tornar-se pública, participativa. Ao assumir a natureza formativa, o processo avaliativo pode deixar de ser instrumento burocrático da administração escolar para fortalecer seu papel filosófico, ético, político e pedagógico.

As novas contribuições dessa concepção enriqueceram e modificaram o campo da avaliação. Com as discussões em torno das práticas avaliativas democráticas e formativas, a compreensão e análise dos fenômenos educacionais constituem-se em espaços abertos à exploração e à pesquisa.

2.5 PRINCÍPIOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL FORMATIVA E PARTICIPATIVA

Observamos que, no panorama evolutivo dos processos e concepções no âmbito da avaliação, já não é suficiente apenas expressar um resultado ou um produto de determinada política pública, a sociedade parece exigir hoje, um permanente estado de avaliação das instituições sociais e esses processos precisam contemplar necessariamente a participação de todos os sujeitos envolvidos.

A avaliação institucional na perspectiva qualitativa, como ressalta Dias Sobrinho (2003, p.156), deve estar focada na compreensão e busca dos sentidos essenciais de uma instituição, ou seja, os princípios avaliativos deslocam-se da simples mensuração de resultados para a construção da identidade institucional, a validação dos questionamentos produzidos no coletivo e a produção da qualidade social.

Esse significado da avaliação relaciona-se à concepção sistêmica da gestão escolar, que tem como pressupostos a globalidade, a pluralidade, o caráter holístico e predominam as idéias de complexidade, do polissêmico e da dialética.

Nesta concepção a noção de processo se propõe a enriquecer a reflexão sobre os produtos e procedimentos (BONNIOL E VIAL, 2001, p. 242). Portanto, a avaliação institucional pode ser entendida como um universo de significações abertas e de construção coletiva e como uma prática social dirigida à produção de questionamentos e à compreensão dos aspectos pedagógicos, políticos, éticos e econômicos do fenômeno educativo.

Nessa perspectiva, Muller (2001, p.17) destaca: “[...] a avaliação deve ser desejada, compreendida, discutida e adotada, e implementado o seu resultado.” Essa afirmativa coloca o foco sobre a possibilidade da avaliação inserir-se no cotidiano das ações pedagógicas e, sobretudo, constituir-se em um processo formativo e formador da comunidade escolar, até porque as evidências indicam que hoje o espaço escolar deve estar aberto a um maior e mais efetivo relacionamento com toda a sua comunidade.

Fica claro então que, não se trata de apenas o professor assumir a reflexão como princípio de sua prática pedagógica, a escola toda precisa ser reflexiva. Essa dimensão inclui gestores, professores, funcionários, estudante e pais. “[...] O

individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma [...].” (FREITAS, 2005, p. 929)

Para a realização da avaliação institucional, Fernandes (2002) salienta que, embora esta seja de natureza coletiva, participativa e mais subjetiva, não é possível prescindir do rigor técnico e metodológico. Ressalta ainda a necessidade de o processo estar fundamentado em princípios básicos, sob pena de perda da confiabilidade de seus resultados.

Nessa direção Ristoff (2005) nos apresenta alguns princípios que, originados das discussões sobre os processos de avaliação institucional do Ensino Superior na ANDIFES⁹, são também enriquecidos pela reflexão realizada, a partir da dinâmica da Educação Básica, por Fernandes (2002) e que ao analisarmos à luz nosso contexto de pesquisa, destacamos:

- i) Adesão voluntária – este é o princípio do desejo que confere a legitimidade do processo. Chave necessária para o desenvolvimento da cultura de avaliação pelo coletivo dos atores institucionais. É preciso sensibilizar a todos para que possam se envolver com o processo e comprometerem-se com os resultados.
- ii) Globalidade – todos os processos são avaliados por todos os segmentos da comunidade escolar. Todos são avaliados e avaliadores e os processos analisados não podem ser vistos sob pontos de vista absolutos nem fragmentados.
- iii) Respeito à identidade institucional – a avaliação deve ser construída pelas escolas num processo de auto-avaliação, considerando-se as suas especificidades e respeitando-se a sua identidade.
- iv) Legitimidade – entendimento comum dos conceitos e da metodologia para que os resultados reflitam as intenções do processo para que os envolvidos sintam-se autores da avaliação e possam garantir credibilidade ao processo.
- v) Continuidade – persistência nos processos avaliativos ao longo do tempo, contando sempre com a participação dos envolvidos. Essas ações

⁹ ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

precisam ter um período definido, um cronograma pré-estabelecido e partilhado por todos os envolvidos.

vi) Não-premiação ou punição – implica em transformar a avaliação institucional em um processo capaz de permitir a todos os participantes perceberem-se no contexto escolar e projetarem-se para novas ações, sem que para isso seja necessária a adoção de mecanismos de classificação, discriminação e exclusão.

No que se refere aos aspectos metodológicos que dão sustentabilidade ao projeto de avaliação a ser elaborado pelas instituições, Nóvoa (1995), ressalta que esse processo deve estruturar-se tomando como referência quatro funções da avaliação institucional:

- a) Função operatória – cumpre o papel estratégico para a escola e dirige-se para a ação e para a tomada de decisões.
- b) Função permanente – precisa estar presente ao longo de todo o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, acompanha o processo e, com a utilização de instrumentos simples, pode promover a regulação do mesmo.
- c) Função participativa – o exercício da avaliação deve estar associado aos atores institucionais, implicando numa maior facilidade de disseminação dos resultados e comprometimento coletivo.
- d) Função formativa – possibilita, por meio do exercício do diálogo, da capacidade de lidar com os conflitos próprios de situações avaliativas e da tomada de consciência individual e coletiva, as condições necessárias para a existência de um processo de aprendizagem que envolva a todos os atores da comunidade escolar.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003) afirma que a avaliação precisa dar conta de questionar os múltiplos sentidos das práticas educativas, dos conteúdos, dos valores necessários ao exercício da cidadania que estão sendo desenvolvidos pela escola. Deve buscar refletir sobre produtos e processos, estruturas e contextos, metas e objetivos, além de questionar as práticas pedagógicas, seus significados, valores e do quanto seus efeitos foram percebidos pela sociedade e pelos cidadãos.

Para além dos aspectos pedagógicos da avaliação institucional, Lück (2006) ressalta que, é fundamental questionar ainda a gestão escolar em suas diferentes dimensões, sobretudo o significado dessa gestão para a formação, ou seja, a missão institucional.

Como já discutido, a avaliação tem seus efeitos potencializados quando os agentes de uma instituição e a sua comunidade, são os protagonistas do ato de avaliar. Quando o coletivo da escola localiza seus problemas, reflete sobre eles, elabora planos de melhoria ou superação e cria demanda para o poder público, mas, na mesma medida compromete-se com as melhorias concretas da escola (FREITAS, 2007).

Porém, com afirma Muller (2001) o convite à participação da comunidade escolar não é comum e não foi internalizado nem pelos gestores escolares e professores, nem pelos estudantes e pais. O processo democrático precisa evoluir, ainda está latente. É possível observar que o processo de participação não se transformou em cultura permanente nos sistemas e instituições de ensino e, como até bem pouco tempo, as decisões que orientavam a organização do trabalho pedagógico só podiam ser originada dos órgãos centrais, a escola não tinha a oportunidade de vivenciar ações que pudessem fortalecer as práticas democráticas e institucionais no seu interior.

A avaliação institucional se realiza em coletividade onde os sujeitos que se relacionam, o fazem a partir de processos comunicativos, onde a linguagem e os objetivos precisam estar correlacionados e a partir do jogo democrático, essa comunicação está sustentada em processos de negociação.

Dessa forma, alguns questionamentos originados das reflexões aqui apresentadas serão explorados durante o trabalho de campo, assim como subsidiarão a análise sobre os dados obtidos. O primeiro deles estrutura-se na exploração da percepção dos gestores escolares das escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Salvador, participantes do programa Progestão no período de 2004 e 2006, sobre a avaliação institucional realizado nas escolas.

Nessa perspectiva, por sua natureza reflexiva, democrática e formativa (FERNANDES, 2002), por ser a avaliação institucional uma exigência social e por sua realização implicar na participação efetiva dos atores envolvidos, a exploração desses questionamentos, a partir da compreensão dos gestores escolares, pode nos permitir encontrar, numa rede de variáveis que não são mutuamente exclusivas, qual ou quais, efetivamente, representam subsídios às instituições escolares repensarem suas formas de organização, seus tempos e espaços, enfim seu jeito de ser e de fazer escola, a fim de que possam oferecer uma educação de melhor qualidade e maior equidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – A TRAJETÓRIA DO TRABALHO DE CAMPO

Nós precisamos ser avaliados, professor precisa ser avaliado, diretor precisa ser avaliado, a equipe gestora, toda a escola.

R.M.S.

A avaliação institucional na perspectiva democrática e participativa está situada no campo da análise e interpretação dos fenômenos e práticas educativos, sendo permeada pelas concepções de complexidade, de imprevisibilidade e pela dialética.

Como objeto de investigação científica, a avaliação institucional da escola de Ensino Médio se constitui em um espaço pouco explorado, especialmente no que se refere às pesquisas que têm como enfoque a realização desse processo no âmbito da Educação Básica. Este trabalho tem como objetivo analisar a percepção do gestor escolar que participou do Progestão sobre a avaliação institucional realizada nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Salvador.

Outros objetivos, mais específicos, também se apresentam na construção dessa pesquisa:

- d) Compreender a concepção que permeia o desenvolvimento de avaliação institucional nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador.
- e) Caracterizar a natureza da participação dos diferentes segmentos envolvidos na realização da avaliação institucional.
- f) Identificar em que aspectos o caráter formativo da avaliação institucional é evidenciado durante a sua realização nas escolas.

A metodologia foi desenvolvida a partir da construção da problemática e se estruturou formalmente após o estudo do quadro teórico que dá suporte à pesquisa. Alguns questionamentos foram explorados durante o trabalho de campo, com a finalidade de subsidiar a reflexão sobre o objeto de estudo e a questão central que este trabalho está direcionado a investigar: Qual a percepção dos gestores escolares das escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Salvador, que participaram do Progestão no período de 2004 a 2006, sobre a avaliação institucional realizada no interior da escola?

Para efeito de acompanhamento e avaliação dos trabalhos no campo utilizamos um “diário de bordo”, que posteriormente se transformou nesse texto e que agora pretendemos apresentar descrevendo a trajetória metodológica deste projeto de pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Começar é sempre complexo. A cabeça está cheia de dúvidas. As incertezas próprias dos questionamentos ainda sem resposta nos colocam diante de uma multiplicidade de caminhos, todos igualmente possíveis e alguns até exeqüíveis e pertinentes. Entretanto, a primeira pergunta que se faz é por quê? Como uma criança que, na fase das descobertas típicas da primeira infância assola seus pais, professores e todos “os adultos” que cruzam o seu caminho na vã tentativa de compreender o mundo de uma só vez para se relacionar com ele, nós os

pesquisadores tentamos, seja em que fase for (graduação, especialização, mestrado, doutorado...), travar e vencer a batalha do “porquê”.

Só que para os pesquisadores um dos maiores empecilhos é a idade, digo não a idade cronológica, mas aquela que nos faz pretensiosamente querer saber as respostas antecipadamente para todas as perguntas, achar que tudo é simples e óbvio e que perguntar sobre o óbvio é coisa de criança. Ledo engano. Como nos convida a refletir Rubem Alves (2004), a partir da afirmativa de que os adultos precisam reaprender com as crianças a arte de ver, pois estas colocam seus olhos numa caixa de brinquedos enquanto os adultos os depositam numa caixa de ferramentas. Então, sob essas diferentes perspectivas, a forma como percebemos e compreendemos os fenômenos sociais pode mudar substancialmente.

No caso específico deste trabalho de pesquisa, o primeiro desafio que se impôs foi estabelecer, dentre os possíveis porquês evidenciados na construção da problemática, qual seria a questão central, como defini-la e com que técnicas e instrumentos ela seria abordada.

À primeira vista até parece que o caminho é mais simples, porém quando as hipóteses e os questionamentos secundários vão surgindo em decorrência do aprofundamento da temática escolhida no quadro teórico, a sensação para o pesquisador é de quase desespero. Em vez de afunilar o nosso pensamento parece querer abarcar o mundo e isso acontece especialmente em função da “gula livresca” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998, p.21), posto que nós, pesquisadores neófitos, temos a inocente intenção de esgotar o estudo sobre o campo teórico em foco de uma só vez, quanta ingenuidade!

Então, seguindo uma trajetória metodológica, após decidirmos, pelo menos naquele momento, sobre o que pesquisar, era chegada a hora de delimitar o universo de pesquisa, para em seguida planejar os caminhos e as formas de trabalhar em campo.

Mais uma vez não foi uma tarefa simples. Afinal, é preciso que todos os elementos da pesquisa possam estar relacionados como numa rede de influências simultâneas: a problemática, a questão de pesquisa, a abordagem teórica e metodológica, pontos aparentemente objetivos e claramente relacionáveis. Todavia, nós, os sujeitos construtores da história, com as nossas complexas maneiras de lidar com o campo dos fenômenos sociais na contemporaneidade, acreditamos que não é possível explicar esses contextos sem que se faça presente a subjetividade inerente

a cada sujeito que se envolve nesse campo e, no nosso caso, o pesquisador, seu orientador, os sujeitos que participam do estudo e todos os que, de maneira direta ou indireta, interagem com a pesquisa.

3.2 DELIMITAÇÃO DA POPULAÇÃO E SUJEITOS

O objeto da pesquisa aqui apresentada – a avaliação institucional nas escolas estaduais de Ensino Médio de Salvador – toma, como sujeitos da investigação, os gestores escolares que atuam na rede estadual de ensino da Bahia, na cidade de Salvador, no período de 2004 a 2008, que participaram do Programa Progestão nas turmas de 2004/2005 e 2005/2006 e que são responsáveis pela mobilização e coordenação da comunidade escolar para a realização da avaliação institucional nas escolas.

Em seguida, para efeito de seleção do grupo a ser pesquisado, optou-se por observar a tipologia das escolas estaduais de Salvador e a escolha recaiu sobre os dirigentes das escolas de Ensino Médio, cujo número de estudantes ultrapassa 1.500 matriculados anualmente.

No levantamento do universo de pesquisa constatamos que, aproximadamente 97% dos quadros da gestão das escolas estaduais foram substituídos no ano de 2007. Portanto, compuseram do grupo pesquisado 10 gestores que ainda estão na função e preenchem os demais critérios de seleção da amostra, anteriormente explicitados.

3.3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: ABORDAGENS, MÉTODO, TÉCNICAS

Como em qualquer outra investigação, a pesquisa delineada apoiou-se em um método. A escolha do método foi direcionada a como afirma Triviños (2007) permitir a coleta e a análise das informações de forma mais organizada, a fim de otimizar tempo, esforços e recursos.

Os procedimentos metodológicos adotados colocaram ênfase sobre a realização de uma pesquisa de campo de natureza exploratória e descritiva com ênfase qualitativa que permite uma aproximação maior do pesquisador com a linguagem e a observação dos sujeitos sobre os conceitos e categorias pesquisados (KRUEGER,1991) muito embora informações de natureza quantitativa também tenham sido exploradas, com a finalidade de coletar mais indícios que permitissem a generalização de alguns resultados.

Essa decisão procurou vincular o objetivo central da pesquisa que envolve a análise da percepção do gestor escolar, portanto um aspecto subjetivo e carregado de valores e crenças, associando à exploração das concepções e princípios da avaliação institucional tomadas no quadro teórico. Nessa perspectiva, optamos pelo uso combinado de um instrumento mais utilizado na perspectiva quantitativa, o questionário além de, uma técnica muito utilizada e essencialmente direcionada à perspectiva qualitativa, o grupo focal.

3.3.1 O grupo focal

O uso da técnica de grupo focal nas pesquisas sociais, como menciona Gatti (2005, p. 08), deve estar diretamente relacionado aos objetivos, à estrutura da pesquisa e ao quadro teórico já constituído. Esse instrumento de coleta de informações é bastante útil desde que sua condução seja criteriosa e coerente.

Krueger (1991, p.25) pontua que, um grupo focal se trata de “pessoas reunidas que possuem determinadas características comuns e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada”. Trata-se de um grupo de tamanho reduzido, entre 4 e 12 participantes, conforme apresentam Gatti (2005), Krueger (1991), Moreira, Sucena, Neto (2002) e Gondim (2002), que reunido de maneira informal, sob a coordenação de um moderador e com um propósito claramente definido permite a obtenção de informações em profundidade e de caráter qualitativo.

Em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos dessa técnica, o grupo focal foi realizado com a participação de 6 gestores, apesar de os 10 sujeitos que compunham a amostra tivessem sido convidados. Esta quantidade de acordo com Krueger (1991), permite garantir a participação de todos e o aprofundamento necessário às questões propostas. Cabe ressaltar que todos já se conheciam em virtude do seu trabalho e, também, pelo fato de terem participado das

mesmas turmas de formação do programa Progestão, sendo portanto, responsáveis por realizar a avaliação institucional nas suas escolas.

O encontro para a realização do grupo focal teve duração de 2 horas e meia. Destinamos um tempo de 15 a 20 minutos para o debate sobre cada questão proposta. Nesse encontro estiveram presentes além dos 6 gestores, o moderador (pesquisador) e duas pessoas que atuaram como ouvintes e relatoras. Também foi gravada toda a discussão e posteriormente a gravação foi transcrita para análise.

Para orientação de todo o processo foi elaborado um roteiro de discussão que continha cinco questões centrais e algumas diretivas inseridas em cada questão, que consistem em subitens que devem ser evidenciados durante a discussão. Neto (2002) salienta que é preciso ter um cuidado especial com o roteiro de debate para que sejam abordados todos os temas e as respectivas diretivas.

3.3.2 O questionário

O primeiro passo, no sentido da construção do questionário foi revisitar todo o caminho construído até então, problemática e quadro teórico, com os olhos de quem está procurando “agulha num palheiro”. Tratamos, pois de identificar as concepções de avaliação institucional, partindo dos diferentes enfoques e autores. Estas concepções orientaram a elaboração das perguntas propostas e tomando como referência os objetivos da pesquisa foram criados códigos que, antecedendo às perguntas, orientaram a identificação das variáveis que estávamos analisando.

A partir de então ficou mais clara a elaboração e formatação do questionário. Em seguida a apresentação do instrumento para a validação, por meio de um pré-teste que tinha como finalidades: testar a clareza e a adequação do instrumento e perceber se as perguntas atingiriam os objetivos previstos. O pré-teste foi realizado com especialistas selecionados, tomando como referência alguns dos critérios que orientaram a escolha dos sujeitos de pesquisa: ex-diretores de escolas estaduais que participaram o Progestão. Após a etapa de aplicação e validação do questionário, foi necessário o ajuste de algumas questões para que ficassem mais claras.

O questionário foi aplicado aos sujeitos da pesquisa após a realização do grupo focal e, aos demais gestores que não estiveram presentes, foi encaminhado por *e-mail* e posteriormente recolhido pelo mesmo sistema.

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.4.1 Perfil dos Sujeitos

Ao preencher o questionário os sujeitos pesquisados também responderam a algumas questões adicionais que tinham como objetivo apresentar de maneira sucinta um perfil do grupo pesquisado. Após análise e cruzamentos dessas informações percebemos algumas evidências que relataremos a seguir.

Ressaltamos que, durante a análise dos dados apresentaremos algumas declarações dos gestores participantes, os quais caracterizaremos pelas iniciais dos seus nomes, em virtude do compromisso assumido junto à eles de anonimato.

A) Idade, Sexo e Formação Acadêmica

Ao analisarmos o perfil dos gestores pesquisados verificamos que sete desses estão na faixa etária entre 40 e 50 anos e três têm mais de 50 anos. Esse grupo foi composto por quatro mulheres e seis homens.

O grupo apresenta como característica marcante o nível de escolarização, nove têm pós-graduação *lato sensu* e a maioria destes estão na faixa etária de 40 a 50 anos. A maior predominância nesse nível de escolaridade é do sexo feminino.

B) Tempo de Atuação como Gestor e tempo na atual escola

No que se refere à atuação como gestor escolar ficou evidenciado que mais da metade dos gestores estão na atuando há menos de 10 anos e os mais jovens estão na gestão há mais tempo que os gestores com mais de 50 anos. Esse dado

associado à formação acadêmica mostra que, no grupo mais jovem (40 e 50 anos) todos têm Especialização.

O tempo de atuação na gestão da escola atual também foi foco de análise para verificar o tempo de permanência na função como gestor de uma mesma escola. Podemos observar os resultados na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Tempo de atuação do gestor na escola atual X tempo de atuação como gestor

Tempo em anos		Atuação como gestor				
		1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20
Na escola atual	1 a 3	1		1	1	
	4 a 6	1	2		1	
	7 a 9			1		
	10 a 12		2			
	mais de 12					

Fonte: pesquisa direta

Ficou apresentado que oito gestores estão na atual escola a menos de 10 anos. Outro dado relevante é que três gestores mais experientes (acima de 10 anos) mudaram de escola a menos de seis anos. Isso pode ser um indicativo de freqüente mobilidade dos gestores pela rede escolar desempenhando a mesma função.

3.4.2 Percepção do gestor sobre o programa Progestão

No contexto da pesquisa foi necessário abordar de maneira ampla, a percepção do gestor em relação ao Programa Progestão como um todo. Embora o nosso trabalho utilize o Progestão como “pano de fundo”, para exploração do objeto de pesquisa – a avaliação institucional nas escolas públicas de Ensino Médio de Salvador e como critério para seleção dos sujeitos pesquisados, não pudemos deixar de abordar o programa para coletar subsídios que nos permitissem refletir sobre o objeto pesquisado à luz do espaço-tempo em que ele se constituiu.

Verificamos que na opinião dos gestores, o Programa foi válido como curso de formação continuada. Entretanto analisando mais atentamente a fala deles coletamos algumas declarações que nos sugerem pontos críticos na abordagem geral do programa, que podem ser observadas no quadro a seguir:

Opinião dos gestores sobre o Programa Progestão

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de equipe gestora - diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar. • Participação da comunidade escolar na realização das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defasagem do material didático. • Pouco tempo destinado aos encontros presenciais. • Desempenho insatisfatório de alguns multiplicadores e tutores.

Fonte: pesquisa direta

Os gestores que tinham maior tempo de atuação na direção das escolas (mais de seis anos) sinalizaram a defasagem do material didático, que foi produzido em 2001, em relação a aspectos como as questões financeiras, dentre outros. Também foi sinalizado o pouco tempo destinado aos encontros presenciais.

Outro fator que mereceu atenção de nossa parte foi a crítica feita a alguns dos multiplicadores e tutores que atuavam no programa que, de acordo com os gestores pesquisados, por vezes não apresentavam muita habilidade técnica ao abordar a temática da avaliação institucional, por exemplo.

Foram observados pelos gestores, como aspectos mais positivos do Progestão: o envolvimento os vices-diretores, os coordenadores pedagógicos e os secretários escolares como participantes do curso, na qualidade de equipe gestora; a orientação explícita para a realização das atividades didáticas do curso com a participação da comunidade escolar – professores, pais, funcionários – e até da comunidade externa à escola.

Nesse sentido, concluímos que, mesmo não sendo o foco central da nossa pesquisa, as evidências coletadas a partir da fala dos gestores sobre o tempo dedicado aos encontros presenciais, a atualidade do conteúdo programático e a qualidade do trabalho de alguns tutores e multiplicadores do Progestão, sugerem a possibilidade da realização de um estudo mais aprofundado sobre a efetividade da proposta de formação adotada pelo Programa, frente a temáticas pouco exploradas e que não fazem parte do cotidiano escolar como, no caso da avaliação institucional.

Acreditamos também na possibilidade de ter havido uma maior ênfase nos procedimentos necessários ao cumprimento das atividades curriculares do Progestão, do que aos aspectos conceituais e metodológicos do processo. O desmembramento do módulo de estudos sobre avaliação institucional, ao longo de todo o programa, como ocorreu em 2006, pode ter contribuído para que a percepção dos gestores ficasse fragmentada e as ações posteriores relacionadas ao princípio da continuidade da experiência de avaliação institucional fossem comprometidas.

3.4.3 Concepção sobre avaliação institucional

A) Aspectos conceituais

A realização do grupo focal nos permitiu explorar as concepções de avaliação institucional que perpassam a vivência desse processo nas escolas. Nesse sentido ficou claro que o princípio da globalidade que deve estruturar a realização da avaliação institucional discutidos por Ristoff (2005) e Fernandes (2002) é percebido e valorizado pelos gestores participantes apesar de não estar sendo vivenciado, efetivamente, nas ações avaliativas, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] é difícil um pouco, essa falta da cultura da auto-avaliação. É como se fosse só a fala, falta um pouco, talvez, o sentido da fala. Então eu acho que, a instituição perde porque se tem pouca visão do todo, se tem uma visão fraca de si mesmo [...] (W.S.)

No que se refere à concepção de avaliação institucional é possível perceber uma tendência à compreensão desta como um processo de aperfeiçoamento e transformação da prática educacional das escolas, como destaca Belloni (2000). Este aspecto foi observado quando se fazem presente na fala dos gestores

expressões como: hábito, cultura de avaliação, “instrumento de mudança, de correção, de crescimento de todos os envolvidos”. Todavia a experiência com esse tipo de avaliação é vaga e incipiente.

No que se refere à necessidade de, durante a avaliação institucional, a gestão escolar ser questionada em todas as suas dimensões, ficou evidenciado nas respostas do questionário, que há um consenso, por parte dos gestores, da relevância desse aspecto, conforme observamos no gráfico 1 a seguir.



Fonte: Pesquisa direta

Percebemos que no grupo focal os gestores não demonstraram clareza na compreensão das diferentes dimensões da gestão da escola. Também há uma espécie de conflito no entendimento das finalidades da avaliação institucional direcionada à medida e aos resultados, em relação àquela que está orientada à participação democrática e ao processo formativo, conforme observamos na diferenciação apresentada por Dias Sobrinho (2003) e Vianna (2000).

Nessa direção, ao serem questionados sobre a utilização da avaliação institucional como mecanismo de premiação ou punição os gestores mostraram-se de certa maneira divididos em suas posições conforme o gráfico 2 a seguir. Percebemos que há uma fragilidade em sua opinião quanto às finalidades e ao uso de uma avaliação institucional de natureza democrática e aquele que ocorre para fins meritocráticos. Não que esses dois conceitos sejam diametralmente opostos,

porém uma avaliação democrática e participativa está mais para voltada à transformação e o aperfeiçoamento coletivos do que, propriamente, para a premiação ou punição, como é o caso da avaliação meritocrática.



Fonte: Pesquisa direta.

B) Aspectos metodológicos

Em relação aos aspectos metodológicos da avaliação institucional foi observado que os materiais disponibilizados durante o curso do Progestão, o módulo IX (2001) e os Indicadores de qualidade da educação (2007) trazem sugestões de como realizá-la. Mas, os gestores optam por adotar como instrumentos para a coleta das informações e posterior análise questionários produzidos internamente, conversas com os pais durante suas visitas às escolas, escuta aos pais durante as reuniões, dentre outros mecanismos mais informais.

Tal fato nos leva a crer que os gestores percebem a necessidade de produzir os próprios instrumentos da avaliação, fato que na maioria das vezes, de acordo com seus relatos, está relacionado com a identidade da escola por meio da associação direta aos problemas do seu cotidiano.

Embora seja evidenciada essa informalidade ao conduzir a avaliação, os gestores demonstram que sentem a necessidade de organizar todo o trabalho e torná-lo mais tecnicamente competente, compreendendo a fragilidade das ações

pouco sistematizadas, direcionando a sua percepção para a necessidade de construção de um projeto e de instrumentos de avaliação, reforçando o princípio do respeito à identidade institucional (RISTOFF, 2005) .

Ainda sobre esse aspecto, constatamos que os gestores mais experientes, ou seja, com mais de seis anos de gestão escolar, já adotam o uso de gráficos que sistematizam situações como o movimento e o rendimento escolar ao longo do ano letivo. Todavia, a esse respeito, observamos que os gestores não percebem a possibilidade de contribuição da avaliação institucional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos resultados institucionais. Esse aspecto ficou marcado quando os gestores declararam que o trabalho feito na escola não era refletido nos resultados de movimento e rendimento publicados pela SEC, posteriormente. Parece-nos que os gestores não associam que o movimento escolar determinado pelas taxas de matrícula, abandono e evasão e o rendimento dos estudantes evidenciado nas taxas de aprovação e reprovação são coletados nas próprias escolas, a partir da dinâmica do seu trabalho, durante o ano letivo.

Os gestores identificam a importância da realização anual da avaliação institucional na escola como forma de fortalecer as ações desenvolvidas e a participação dos envolvidos (gestores, pais, professores, estudantes e funcionários), conforme apresentamos no gráfico 3. Contudo ficou evidenciado que não há da parte desses uma ação dirigida a esse sentido.



Fonte: Pesquisa direta.

3.4.4 Participação dos diferentes segmentos na avaliação institucional

Apesar de ser possível identificar neste trabalho, a tendência à construção de uma avaliação institucional caracterizada pelo exercício da participação democrática no qual, o sujeito torna-se protagonista das reflexões sobre a instituição e das decisões tomadas em prol da sua melhoria (BORDENAVE, 2007). Notamos, pelas respostas obtidas, que se fazem presentes algumas contradições entre o que se espera de um processo dessa natureza e o que de fato acontece nas escolas.

Ao abordarmos no questionário a importância da participação de diferentes segmentos na avaliação verificamos que, ao referir-se ao envolvimento dos professores e coordenadores pedagógicos, a maioria dos gestores apontam como indispensável a participação desses, enquanto que, em relação aos pais e estudante, oito consideram essa participação indispensável.

Mesmo com uma pequena diferença esses dados suscitam uma reflexão sobre a natureza da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na avaliação institucional. Embora reconheçam e valorizem a força dos pais nesse processo, as formas de participação são diferenciadas.

Verificamos essa diferenciação na medida em que, os pais estão sendo envolvidos de maneira mais informal, pelas conversas no cotidiano da escola, mais no sentido da coleta de informações do que propriamente nas decisões. Enquanto, as decisões mais formais recaem sobre os gestores e os professores.

[...] no caso do professorado, aí gente trabalha com os instrumentos, com eles, mas, no caso da gente de avaliar a escola, é mais reunião e conversas, com os professores e com os pais [...] (W.S.)

Além disso, os mesmos gestores, ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas com a participação dos pais, acentuam que, muitas vezes, abrir os espaços da escola para eles, pode requerer um cuidado especial para que a gestão, na figura do gestor, não perca o controle da situação.

Um paradoxo se evidencia quando confrontamos outros pontos de vista. Como, por exemplo, ao afirmarem que encontram maior sensibilização para a realização dos momentos de avaliação institucional com os pais e estudantes do que com os professores, como podemos perceber neste trecho da fala de uma gestora:

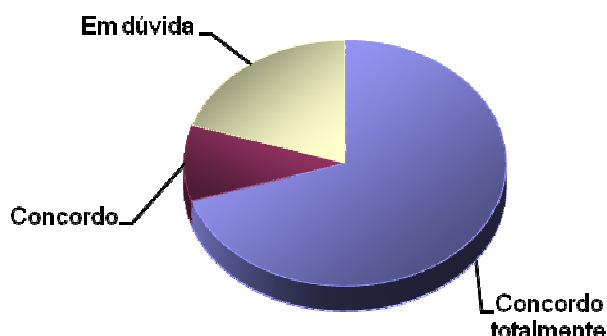
[...] professor sempre fica chateado se avaliado. A gente sente muita dificuldade porque o mais difícil de trabalhar é com o professor. Sempre acha que é o certo e que tudo está errado. Diretor está errado, a escola está errada, só ele é que é o certo.[...] (A.C.T.)

Neste segmento, de acordo com os gestores, estão as maiores fontes de objeção e pontos de conflitos que, na maioria das vezes, dificultam a consolidação da avaliação e sua legitimidade. Observamos, dentre outros:

- i) a recusa em se comprometer com o desenvolvimento de outras ações da escola que estejam além das aulas ministradas diariamente;
- ii) a recusa em aceitar ser avaliado pelos estudantes;
- iii) a não aceitação da cobrança de sua presença na escola, pelos pais.

Dessa forma pudemos verificar que, há uma resistência dos professores a se colocarem no lugar de avaliados, porém as informações coletadas evidenciam a compreensão, por parte do gestor, que uma vez que essa barreira é rompida o processo de avaliação pode fortalecer o compromisso do professor com a escola. Essa informação pode ser verificada no gráfico 4.

Gráfico 4: Opinião dos gestor sobre a relação entre a avaliação institucional e o comprometimento dos professores com a escola, Salvador 2008



Fonte: Pesquisa direta.

Em relação à participação dos estudantes na avaliação institucional observamos, que esse segmento da comunidade escolar normalmente está envolvido em situações avaliativas pontuais, respondendo a questionários com foco em aspectos específicos da escola, como conservação do patrimônio físico.

Apenas em um relato, foi abordada a participação dos estudantes na avaliação de seus professores e, entretanto como pontuou o gestor, esse momento avaliativo causa sérios desconfortos e situações conflituosas.

No ano passado nós fizemos uma ficha de avaliação com os alunos e aí vieram cobrar de mim que ficha é essa, o que eu estou perguntando ao aluno? Mandando o aluno dar nota a ele? Ao professor? [...] Ela não gostou dessa nota não, dessa idéia não. [...] (C.M.S.)

Essa situação apresenta resposta diferenciada no questionário, pois ao perguntarmos sobre a possibilidade de apresentarem-se as condições necessárias para o diálogo e a negociação durante a avaliação institucional entre os envolvidos constatamos o seguinte resultado, demonstrado no gráfico 5.

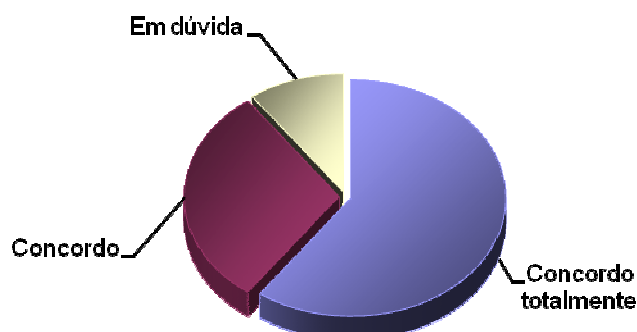


Fonte: Pesquisa direta.

Em suma, ao confrontarmos os aspectos evidenciados sobre a participação dos estudantes na avaliação institucional, durante a aplicação dos dois instrumentos identificamos contradições nas respostas a questões que abordam contextos semelhantes como o citado anteriormente. Entretanto, todos os gestores salientam que, de maneira geral os pais/responsáveis estão começando a freqüentar mais as escolas de seus filhos para acompanharem a dinâmica das atividades.

Ações como a institucionalização de órgãos como Colegiado Escolar, Associação de Pais, dentre outros estão contribuindo para essa maior aproximação dos pais com a escola. Inclusive atribuem ao Colegiado Escolar um papel importante na condução dos processos de avaliação, possibilitando o fortalecimento dos vínculos entre a comunidade escolar interna e externa, como ressaltado no gráfico 6.

Gráfico 6: Opinião dos gestores sobre a relação entre a avaliação institucional e o estabelecimento de vínculos entre a comunidade interna e externa da escola, Salvador 2008.



Fonte: Pesquisa direta.

Na mesma direção, alguns gestores salientaram ainda que, ações internas como abertura das escolas nos finais de semana, além da necessidade de prestar contas, *accountability* (VIANNA, 2005), sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, têm contribuído para que eles sintam-se mais próximos e responsáveis pela avaliação institucional nas escolas, como podemos verificar nessa observação de um gestor “[...] os pais tem poder, é claro, pra dizer o que eles querem, o que eles acham [...]”(W.S.).

3.4.5 Avaliação institucional como um processo formativo de todos os envolvidos.

Ao abrir espaços e instalar ações de natureza participativa, como a avaliação institucional planejada e implementada pelo coletivo de seus atores, como aborda Dias Sobrinho (2008), a escola cumpre de maneira mais efetiva a sua função social de formadora de cidadãos, oportunizando experiências dialógicas e democráticas a aqueles que estão inseridos no seu cotidiano: estudantes, pais, professores, gestores.

Dessa forma, ao serem abordados sobre as contribuições da avaliação institucional para a consolidação dos processos educacionais formativos nas escolas, os gestores possibilitaram, o levantamento de alguns indícios que podem subsidiar uma reflexão sobre a temática.

A avaliação institucional pode contribuir para a conscientização de cada pessoa participante e do coletivo dos segmentos envolvidos na sua realização, por se tratar de uma atividade que requer continuidade, persistência e visão global da realidade escolar. Nesse sentido, a maioria dos gestores corrobora com esse ponto de vista.

Essa afirmativa pode ser confirmada ao observarmos o gráfico 7, que retrata o questionamento sobre a possibilidade da avaliação institucional estimular a atitude de co-responsabilidade de todos com a escola.



Fonte: Pesquisa direta.

No direcionamento do olhar para a avaliação formativa, os gestores afirmaram que as ações desenvolvidas com foco na avaliação dos processos educativos das escolas estão contribuindo para a construção da autonomia institucional e dão maior sustentabilidade aos compromissos partilhados e às decisões tomadas coletivamente. Esse ponto de vista pode ser observado ao analisarmos o trecho a seguir:

[...] Avaliando, estamos amadurecendo em um caminho, o que queremos para a escola, o que a escola tem que ser para comunidade com a participação de todos mesmo. Eu acho que conseguimos, sabe, mudar o olhar que se tinha sobre a escola. A escola tem que ser um instrumento ativo dentro da comunidade. Eu acho que se conseguimos realmente foi a partir de uma avaliação conjunta. É difícil fazer um trabalho desses de formiginha, às vezes é preciso ter um pouco mais de persistência. É uma batalha, mas estamos fazendo o nosso trabalho, se queremos chegar a algum lugar, precisamos realmente ser persistentes. (E.A.C.)

A esse respeito, encontramos um contraponto ao observarmos em outras falas dos gestores que, embora haja mobilização pela avaliação institucional, há uma carência de orientação e sistematização do processo que estão tentando desenvolver nas escolas. Assim como, não se pode falar ainda em uma avaliação institucional estruturada com base em uma construção coletiva.

As evidências apresentadas após a reflexão sobre os dados coletados nos direcionam para o entendimento de que, as ações de avaliação institucional, coordenadas pelos gestores escolares, estão de fato localizadas em momentos pontuais e fragmentados, não sendo possível afirmar que, existe nas escolas um redirecionamento de ações e um crescimento estabelecido a partir das decisões tomadas como consequência da avaliação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado investigou a percepção dos gestores escolares da rede estadual de Ensino Médio de Salvador sobre a avaliação institucional realizada por eles nas suas escolas. Por meio dos instrumentos de campo aplicados, questionário e grupo focal, buscamos responder ao questionamento inicialmente proposto: Qual a percepção dos gestores escolares das escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Salvador, que participaram do Programa Progestão no período de 2004 a 2006, sobre a avaliação institucional realizada pelas escolas?

Desde o início da nossa pesquisa, ficou evidenciado que este campo de investigação – avaliação institucional na Educação Básica é uma temática de estudo recente e, portanto pouco explorada no âmbito nacional e, mais ainda, no Estado da Bahia. Dessa forma, sentimos a necessidade de focalizarmos o nosso trabalho na percepção e no entendimento que os gestores escolares, principais articuladores deste processo no interior das escolas públicas estaduais, têm dos princípios e dos pressupostos que respaldam o desenvolvimento da avaliação institucional.

Nossa primeira constatação é que a avaliação institucional, como um processo estruturado e fundamentado em princípios conceituais e metodológicos não se constitui em uma prática efetiva nas escolas, a ponto de produzir mudanças na dinâmica do trabalho educativo e nos resultados escolares.

Foi possível perceber, a partir das informações coletadas, junto aos gestores escolares, que existem experiências pontuais de avaliação realizadas ocasionalmente, na maioria das vezes de maneira informal, não intencionais pouco significativas e sem uma vinculação com o contexto global da escola.

Nesse sentido, entendemos que é relevante a continuidade da pesquisa acadêmica direcionada à exploração do processo de avaliação institucional desenvolvido no interior das escolas, para que possam ser evidenciadas as dimensões da gestão escolar mais fortalecidas no processo, assim como as mais fragilizadas durante a sua realização.

No que se refere à participação dos diferentes segmentos da comunidade interna da escola na avaliação institucional, os gestores sinalizam para o reconhecimento e a abertura de espaços para a participação de todos os envolvidos (pais, professores, estudantes e funcionários). Entretanto verificamos, durante a

análise dos dados coletados que, nas atividades avaliativas promovidas pela gestão não há momentos em que todos os segmentos representativos da comunidade escolar possam, coletivamente, estar avaliando a escola.

Além disso, há formas diferentes de chamar à participação os atores institucionais. Estas formas dependem do problema que será o objeto da avaliação e do quanto o gestor considera importante a opinião de determinado segmento para a resolução do problema em questão.

Verificamos, a partir da fala dos gestores, que: estudantes são comumente chamados para discutir e pensar soluções para a conservação do patrimônio físico da escola; pais são convocados a colaborar nas decisões que possam ajudar o gestor a convencer professores e a própria SEC sobre a sua relevância; professores, embora classificados pelos gestores como os mais resistentes, são convocados para legitimar as decisões de interesse da gestão escolar. Por conseguinte, verificamos que a participação vivenciada nas escolas não se constitui em uma relação de protagonismo e autoria por parte dos envolvidos, conforme discutimos no capítulo 2.

As evidências coletadas durante a análise dos dados sugerem ainda que os gestores percebem a realização da avaliação institucional nas escolas como uma possibilidade de fortalecimento: dos vínculos de colaboração e co-responsabilidade entre os atores institucionais; do compromisso de todos com os processos e resultados educacionais; da escola como instituição que pode contribuir para a transformação dos conceitos de participação, diálogo e convivência democrática em ação pedagógica. Entendemos que, nesse contexto, se fazem presentes os pressupostos de uma avaliação de natureza formativa.

Um desafio está, então, em investigar de que forma pode se dar a construção de processos de avaliação formativa, seja, por exemplo, com a utilização de instrumentos padronizados ou com a construção em cada escola de seus próprios projetos de avaliação institucional.

Dessa forma, recomendamos que as ações a serem desenvolvidas no âmbito da avaliação institucional das escolas, possam focalizar:

- i) a preocupação com a formação continuada de todos os segmentos da comunidade escolar, pautada nos princípios de uma avaliação institucional participativa e formativa, que se fundamente no diálogo entre todos os

envolvidos, para que se construa o compromisso e a co-responsabilidade com os processos e resultados da escola.

ii) o acompanhamento da sua implementação, não apenas para verificar a execução, mas, sobretudo, para possibilitar o apoio necessário, no diagnóstico do contexto escolar, nos conflitos que emergirem no processo e na tomada de decisões, observando as necessidades e prioridades.

Concluimos este trabalho ratificando a importância da implantação da avaliação institucional nas escolas como uma possibilidade de diagnosticar seus processos e práticas, de estabelecer um diálogo democrático entre todas as pessoas que constroem a escola diariamente e de fortalecer as decisões tomadas, pelo compromisso individual e coletivo com a promoção do resgate da credibilidade da escola pública e do direito a uma educação de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan/jun.2002.

AÇÃO EDUCATIVA (Coord.), **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007, edição ampliada.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Programa educar para vencer**. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br>> . Acesso em: 18 dez.2006.

BELLONI, Isaura. A Função Social da Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, José Dias e RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Insular, Florianópolis, 2000.

_____, MAGALHÃES, Heitor e SOUSA, Luzia Costa. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional**. Cortez, São Paulo, 2003.

_____ e FERNANDES, Maria Estrela. **Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola? MóduloIX**. Brasília, CONSED, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: São Paulo: Cortez, 2006.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Editora UnB, Brasília, 1983, vol. II, p.888 a 890.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL Michel. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na gestão das organizações educacionais. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, vol. 3, out./dez., 1995.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm>. Acesso em: 9 mar.2006.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024>. Acesso em: 12 maio 2006.

BRASIL. Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera os dispositivos da lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024>. Acesso em: 12 maio 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: ALVES, Moaci C. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional>> . Acesso em: 2 jun.2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 2 jun.2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enem>> . Acesso em: 2 jun.2006.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América latina no contexto da Globalização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.114, novembro, 2001.

CONSED. **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**. Manual de Orientações. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.consed.org.br>> . Acesso em: 3 jun. 2006.

CONSED. **Programa de Capacitação à Distância para gestores Escolares**. Brasília 2005. Disponível em: <<http://www.consed.org.br>> . Acesso em: 3 jun. 2006.

DE SORDI, Mara R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Maria Eugênia, CASTANHO, Sérgio (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.171-181.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DESPRESBITERIS, Léa. A Avaliação na Educação Básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p.137-146, jul./dez. 2001.

_____. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EDUCA BRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 17 dez.2007.

FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, n.17, 2001.

FERNANDES, Maria Estrela. **Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92 - Especial, p. 911-933, out.. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 jun. 2008.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 2 jun.2008.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação Institucional: necessidade e condições para sua realização**. Teleconferência realizada em 6 de março de 1999. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/moacirgadotti/artigos>>. Acesso em: 10 set.2006.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Cândido Alberto da C. Tendências nacionais da avaliação em educação: problemas de um país que passou a ter avaliação. **Gestão em Ação**. Salvador: v. 5, 2002.

GRINSPUN, Mirian Paura S.Z. Avaliação Institucional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, vol. 1, nº. 1, out./dez., 1993.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação em larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.25, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processo democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MÜLLER, Ademir. **Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista? FDE. **Avaliação Educacional**. São Paulo: n.º. 30, p. 109-204. 1998. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 17 maio 2005.

PIOVESAN, Armando e TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, n.29. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em: 31 de mar.2008.

RAVELA, Pedro. **Los próximos pasos: Cómo avanzar em la evaluación de aprendizajes en la América Latina?**. Formas e Reformas de La Educación, Serie Políticas, n.º 8, PREAL, 2000. Disponível em: <<http://www.grade.org.pe/gtee-preal>>. Acesso em: 25 ago. 2006.

RIOS, Mônica P. A Avaliação Formativa como Procedimento de Qualificação Docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo: v. 1, 2005-2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 25 de janeiro de 2008.

RISTOFF, Dilvo I. *Avaliação Institucional: pensando princípios*. In: BALZAN, Newton C. SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Edvoneide S.J., OLIVEIRA, Luciano P. e OLIVEIRA Lusanny Mabelly. Projeto Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional: o Desafio de Implantar a Gestão Estratégica no Sistema Educacional Baiano. **Educação em Debate: Revista da Secretaria da Educação da Bahia**. n.1, jan./jun. 2006, p. 37 a 58. Salvador: Secretaria da Educação da Bahia, 2006.

SCHLICKMANN, Raphael, MELO, Pedro A., ALPERSTEDT, Graziela D. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Revista Avaliação**. Campinas, SP, v13, n1, p.153-158, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.com>>. Acesso em: 2 jun.2008.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. RISTOFF, Dilvo (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2005.

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

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**. Campinas, SP, v13, n.1, p.193-207, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.com>>. Acesso em: 2 jun.2008.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas. In: SOUZA, Alberto de M. (Org.) **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005, p.15-34.

TIANA, Alejandro. La evaluación de los sistemas educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.10, Evaluación de la Calidad de la Educación, OEI, 1996. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org>>. Acesso em: 3 jul. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Avaliação educacional** – teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.