

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

IVANA PAULA FERRAZ DE ANDRADE

ANÁLISE DO PROCESSO DE REVISÃO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO  
ESCOLAR COM BASE EM RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO, À  
LUZ DE PRINCÍPIOS ÉTICOS

São Leopoldo

2014

IVANA PAULA FERRAZ DE ANDRADE

ANÁLISE DO PROCESSO DE REVISÃO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO  
ESCOLAR COM BASE EM RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO, À  
LUZ DE PRINCÍPIOS ÉTICOS

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestra com Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientador: Dusan Schreiber

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A553a Andrade, Ivana Paula Ferraz de  
Análise do processo de revisão das práticas de gestão escolar com base em resultados da avaliação do ensino, à luz de princípios éticos / Ivana Paula Ferraz de Andrade ; orientador Dusan Schreiber. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.  
93 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Escolas – Organização e Administração – Avaliação. 2. Avaliação educacional. 3. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 4. Ética. I. Schreiber, Dusan. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

IVANA PAULA FERRAZ DE ANDRADE

ANÁLISE DO PROCESSO DE REVISÃO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO  
ESCOLAR COM BASE EM RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO, À  
LUZ DE PRINCÍPIOS ÉTICOS

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestra com Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / 2014.

---

Dusan Schreiber – Doutor em Administração - EST

---

Gisela Streck - Doutora em Teologia – EST

*Aos meus filhos amados.*



## AGRADECIMENTOS

*Graças, porém, a Deus, que, em Cristo, sempre nos conduz em triunfo e, por meio de nós, manifesta em todo lugar a fragrância do seu conhecimento.*

*II Coríntios 2.14-15*

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu Pai Eterno, pelo grande presente, a vida, pela capacidade mental, física e espiritual para a materialização deste sonho.

Esta pesquisa contou com algumas pessoas que contribuíram muito para a concretização. Agradeço aos excelentes filhos, Bárbara, Bruno e Iana, que durante as idas e vindas do Sul dividiam comigo a confiança e o apoio de que tanto precisei, eles são minha fonte de ânimo. À Bárbara, pela força e entusiasmo. A Priscilla, pela ajuda na tabulação dos dados. À Iana, pela presença constante. A Júlio, grande incentivador para a minha aquisição, o apoio, companheirismo e paciência incondicionais. Ao carinho e incentivo dos meus pais e do meu irmão. A Bi, que me ajudou cuidando da minha casa e facilitando as atribuições domésticas para que eu tivesse mais tempo e pudesse cumprir algumas exigências acadêmicas.

Ao professor Dusan, meu orientador, um agradecimento muito especial pelo empenho na orientação dada, pela paciência, disposição e compreensão ao silêncio muitas vezes inevitável pela extensa carga horária de trabalho aqui na Bahia. Com seus ensinamentos e correções pude realizar este trabalho com muita satisfação, acreditando no resultado valoroso que teríamos. Aprendi muito no período de leitura e escrita desta construção. O meu sincero muito obrigada.

Aos colegas de classe do mestrado, como foi rico conviver com vocês, com a diversidade de experiências de tantos lugares do nosso Brasil e uma só meta: a Educação. A Marcelo Espinheira pela parceria durante as viagens, as risadas e ao “mau humor produtivo”. Aos professores do mestrado que passaram por nós trazendo muito mais do que disciplinas estudadas, mas ensinamentos para a vida, especialmente Professora Karen e Professor Remi. Vocês foram responsáveis por grande parte do meu amadurecimento acadêmico.

A toda equipe de coordenação e secretaria do mestrado em Teologia: Educação Comunitária com Infância e Juventude: Professora Gisela, Caroline, Professor Walmor. Pessoas sempre gentis e generosas a nos atender e dispostas a nos orientar e ajudar. À EST pela boa formação que nos proporciona.

*“Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua  
produção ou a sua construção.  
Quem ensina aprende ao ensinar e quem  
aprende ensina ao aprender”.*

*Paulo Freire*



## RESUMO

Na última década do século XX, com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, instala-se um novo cenário para a condução da educação brasileira. É o momento de reestruturar a concepção de administração escolar para uma visão democrática, em que a unidade escolar passa a ter uma gestão participativa com o fortalecimento de um Conselho Colegiado, representado por todos os segmentos da escola: corpo docente, discente, técnico, pais e gestores. Neste contexto surge o Enem, uma avaliação em larga escala, que passa a ser o principal recurso de seleção para o ingresso ao nível superior. A partir dessa nova exigência, foi necessária a revisão do projeto político pedagógico, vislumbrando uma educação de qualidade que atendesse às novas exigências sociais. Deste modo, esta pesquisa realizou-se por conta da necessidade de se refletir sobre avaliação e a importância dela numa gestão escolar democrática e ética, como também na formação do estudante. Assim, o objeto dessa pesquisa foi uma análise das implicações na avaliação em larga escala – ENEM – no processo de ensino aprendizagem, bem como uma reflexão sobre a prática do educador e da escola à luz do conhecimento teórico articulado com valores éticos. Para tanto, foi utilizado para o embasamento desta pesquisa o método estudo de caso múltiplo que pode ser conduzido para explorar, descrever e explicar associado à teoria da análise do discurso, o que melhor atenderia ao objetivo geral “Estudar o nível de utilização dos resultados do ENEM para subsidiar as políticas pedagógicas em três escolas públicas de Vitória da Conquista à luz de princípios éticos”.

**Palavras-chave:** Avaliação. Gestão. Ética.



## **ABSTRACT**

In the last decade of the XX century, with the publication of the Law of Guidelines and Bases for National Education 9.394/96, a new scenario for conducting Brazilian education is installed. It is the moment for restructuring the conception of school administration toward a democratic perspective, where the school entity begins to have a participative management with the strengthening of a Collegiate Council, with representation from all the segments of the school: faculty, student body, technical staff, parents and administrators. Within this context the Enem arises, which is an evaluation exam on the larger national scale and becomes the main selection resource for entering higher level education. Based on this new requirement, a review of the pedagogical political project became necessary, aiming at a quality education which could meet the new social demands. In this way, this research was carried out because of the need to reflect about evaluation and the importance of evaluation within a democratic and ethical school management, as well as for the formation of the student. Thus the goal of this research was to analyze the implications of the large scale evaluation – ENEM – on the learning teaching process, as well as to be a reflection on the practice of the educator and of the school in light of the theoretical knowledge that is articulated with ethical values. For this, the method of multiple case studies was used for providing the foundation for this research. This method can be conducted to explore, describe and explain associated with the discourse analysis theory, what would best be able to attend to the general goal of “Studying the level of use of the results of the ENEM to supplement the pedagogical policies in three public schools of Vitória da Conquista in the light of ethical principles”.

**Keywords:** Evaluation. Management. Ethics.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Estrutura de organização interna presente no regimento escolar. ....	35
Gráfico 1. O processo avaliativo busca aquilatar o conhecimento apreendido pelo aluno a partir da interação com o professor, outros alunos e a realidade circundante. ....	70
Gráfico 2. São realizados conselhos bimestrais com objetivo de analisar a vida acadêmica do aluno. ....	70
Gráfico 3. O resultado do ENEM é importante. ....	72
Gráfico 4. O Projeto Político Pedagógico da escola é periodicamente analisado, revisado e reestruturado a partir dos resultados do ENEM. ....	73
Gráfico 5. Os dados estatísticos sobre o resultado do ENEM, na escola, são objeto de estudo e análise para a reconstrução de práticas pedagógicas na unidade escolar. ....	73
Gráfico 6. É discutido e diferenciado no Projeto Pedagógico da escola ato de avaliar e o ato de verificar a aprendizagem, bem como os meios e mecanismos utilizados para o referido fim. ....	73
Gráfico 7. Há encontros periódicos para analisar e avaliar as ações desenvolvidas pelos segmentos da escola – direção, colegiado, docentes e a relação pedagógica. ....	75
Gráfico 8. Há inter-relação entre o discurso dos gestores e as ações implementadas no Projeto Pedagógico e no currículo escolar com a participação da equipe docente. ....	76
Gráfico 9. O Colegiado escolar tem participação ativa no que concerne às reuniões entre pais e professores. ....	76
Gráfico 10. Os valores pessoais, como respeito ao próximo e valorização da individualidade do outro, pautam a atuação docente na escola. ....	78
Gráfico 11. As ações pedagógicas são respaldadas em princípios e valores éticos. ....	78
Gráfico 12. Questionário sobre a religião professada. ....	80



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

APM	Associação de Pais e Mestres
AVALIE	Avaliação Externa do Ensino Médio
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CMLEM	Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEED	Instituto de Educação Euclides Dantas
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação e Cultura da Bahia
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UE	Unidade Escolar
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância





## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>23</b>
1.1 Avaliação, antecedentes históricos, perspectivas e tendências .....	23
1.2 Gestão escolar e suas especificidades .....	32
1.3 Ética – princípio norteador das relações pessoais .....	44
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>53</b>
2.1 A escolha do método.....	53
2.2 O desenho da amostra.....	55
2.3 Procedimentos utilizados para a obtenção dos dados .....	58
<b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>63</b>
3.1 Seleção e procedimento de análise do corpus.....	63
3.2 Descrição, análise e discussão dos dados.....	66
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS I – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS II – MODELO DE QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>



## INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras tem sido motivo de inquietação de toda a sociedade e das instituições governamentais, o que motivou os entes públicos a instituir a aplicação periódica e regular de avaliações em larga escala desde a década de 90. Os resultados, dessas avaliações, permitiram retratar, ao longo dos anos, a situação da educação no Brasil, apontando suas ineficiências e inadequação para atender a demanda da sociedade do século XXI.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância de conhecer o contexto social em que esse procedimento de avaliação foi instalado. Grandes transformações ocorreram no país, construindo um novo capítulo na sua história através das Diretas já, a troca da moeda, reestruturação na concepção de políticas públicas, a economia globalizada voltada para a produtividade e consumismo, o desenvolvimento tecnológico, o regime político neoliberal.

Foram instituídos, no Brasil, na década de 1990, do século passado, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); do Exame Nacional de Cursos (ENC), anteriormente conhecido por Provão – hoje Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) - avaliando o Ensino Superior. Além dos exames mais recentes como a Prova Brasil, que avalia apenas estudantes de ensino fundamental de 4ª e 8ª séries ou 5º e 9º anos – como se figura hoje – o Avalie, Avaliação Externa do Ensino Médio (Avalie Ensino Médio) que apresenta um estudo longitudinal, censitário e inédito na nação, por abranger as três séries do Ensino Médio; e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, a gestão deve ser democrática, assim a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394/96, estabelece no artigo 14 que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares

ou equivalentes.<sup>1</sup>

É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional passa a vigorar, trazendo para o espaço escolar o debate sobre a democratização das políticas educacionais e, em 1998, ocorreu a primeira avaliação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em caráter voluntário.

Inicialmente o ENEM foi oferecido aos estudantes concluintes do ensino médio como uma forma de aferir a sua capacidade de resolução de problemas matemáticos e interpretação de textos. Hoje, com uma nova roupagem, o ENEM é uma avaliação extensa, com questões de todas as áreas do conhecimento, integrada ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), cujo objetivo é selecionar candidatos aos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior, Universidades Federais, Estaduais e particulares.

A escolha delineada nesta proposta de pesquisa realizou-se por conta da grande necessidade de se refletir sobre avaliação e a importância dela numa gestão escolar democrática e ética, como também na formação integral do estudante.

A função de avaliar sempre esteve muito presente nas atividades humanas, já que estabelecer comparações, julgar valores e fatos parecidos e/ou diferentes, tecer análises e escolhas são caracteristicamente ações realizadas pelo homem. No processo educacional não é diferente, o destaque que a avaliação ocupa é de fundamental relevância para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que, além dos alunos, os professores e as instituições também são avaliados. A escola, em especial, tem o papel de preparar o indivíduo para desempenhar o papel de cidadão.

Assim, o objeto dessa pesquisa é uma análise das implicações na avaliação em larga escala – ENEM – no processo de ensino aprendizagem, bem como uma reflexão sobre a prática do educador e da escola à luz do conhecimento teórico articulado com valores éticos. Para tanto, tem-se como objetivo geral “Estudar o nível de utilização dos resultados do ENEM para subsidiar as políticas pedagógicas em três escolas públicas de Vitória da Conquista à luz de princípios éticos”.

Posto isso, surgem os objetivos específicos, a saber: “discutir as implicações

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2012.

da avaliação em larga escala no processo de ensino-aprendizagem”; “verificar junto aos gestores das três escolas públicas de grande porte como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola delinea o processo de avaliação e na aprendizagem”; “avaliar a finalidade do conselho de classe para a prática pedagógica”; “analisar as ações e decisões pedagógicas dentro de uma gestão democrática à luz de princípios éticos”.

O modelo tradicional de ensino, que ainda vigora na maioria das escolas do Brasil, independente do nível e localização geográfica, tem falhado, via de regra, em motivar o aluno a se comprometer com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola é desafiada a adequar-se aos novos moldes, exercendo o seu papel de instituição aprendente, buscando sua sustentação na pedagogia da ação, do aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer.

Por esse motivo esta pesquisa propõe-se a analisar e verificar se os resultados, decorrentes do processo avaliativo em grande escala, têm sido considerados pelos gestores escolares e por docentes, para subsidiar a reflexão e revisão das práticas instituídas, observando as diferenças individuais, culturais e sociais dos estudantes. Entende-se que, desta forma, será construído um currículo adequado às exigências da atual sociedade, com condições de aprendizagem dos conteúdos escolares para obter-se um significativo desenvolvimento ético, social e político.

Assim sendo, é lançada a questão deste estudo: **como os gestores escolares e docentes de três escolas públicas de Vitória da Conquista utilizam os resultados do processo avaliativo, em grande escala, para revisar suas práticas de gestão e pedagógicas?**

Para se questionar o “como” os resultados são analisados e revertidos em melhoria ao educando, ao processo ensino e aprendizagem, colocaram-se no horizonte da composição da dissertação três hipóteses.

A primeira hipótese entende que o resultado das avaliações em larga escala é de grande relevância para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. A segunda aponta que a transparência do discurso dos gestores, no que concerne ao diagnóstico da avaliação da instituição de ensino, plano de ação, aperfeiçoamento de projetos, estrutura pedagógica, colegiado escolar e prestação

de contas, é forma de priorizar a qualidade e ética no processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, a terceira aborda que os valores éticos e cristãos influenciam o comportamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, traduzindo em ações, relações pessoais e nas decisões administrativas.

Para realizar a pesquisa social, o projeto deste trabalho foi submetido ao Conselho de Ética da EST, o qual, após analisar e avaliar a proposta pretendida, entendeu ser essa uma pesquisa de relevância social.

É também importante salientar que antes de iniciar a pesquisa de campo, as três escolas selecionadas foram visitadas, onde foi feita a exposição da problematização deste estudo e a partir daí houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.

Diante dessas observações cabe, ainda, expor a estrutura desse estudo, o qual foi dividido em três capítulos, a saber: no Capítulo 1, tratar-se-á da fundamentação teórica, a qual será dividida em Avaliação, antecedentes históricos, perspectivas e tendências; Gestão Escolar e suas especificidades; e Ética – princípio norteador das relações pessoais.

No Capítulo 2, desenvolver-se-á a metodologia, sendo dividida em: A escolha do método; Pressupostos teóricos, O desenho da amostra e Procedimentos utilizados para a obtenção dos dados.

Já o Capítulo 3, discutirá a Apresentação e análise dos dados, em duas seções. A primeira abordará a discussão sobre o perfil da escola, da gestão e procedimentos éticos, ou seja, Seleção e procedimento de análise do corpus e a segunda, da apresentação dos casos – Descrição, análise e discussão dos dados.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar.*

Paulo Freire

## 1.1 Avaliação, antecedentes históricos, perspectivas e tendências

Indubitavelmente, a educação é imprescindível à condição humana, à formação e construção contínua do ser. Conforme Morin

[...] a educação tem por objetivo 'transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência [...] mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida'.<sup>2</sup>

Nesta mesma linha, Delors<sup>3</sup> aponta que para a educação ser eficaz no seu papel de orientar o desenvolvimento humano ela deve configurar-se cada vez com mais saberes. Não se deve pensar numa educação voltada para o quantitativo de informações em detrimento da qualidade do conhecimento, mas na qualidade dos saberes que orientarão o indivíduo por toda a vida. Assim o autor diz: "À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele".<sup>4</sup>

O autor<sup>5</sup> convida a pensar na importância da educação e a relação dela com a sociedade, na preparação do ser para atuar socialmente, ter compromisso consigo mesmo e com o coletivo. Para tanto, expõe que a educação, como forma de atingir sua missão, deve organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais para o conhecimento, a saber, **aprender a conhecer**, refere-se à propriedade da compreensão como meio e finalidade de buscar o conhecimento, em despertar a curiosidade intelectual, a desejar aprender a aprender.

---

<sup>2</sup> MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 47-48.

<sup>3</sup> DELORS, J. (Org.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 89-102.

<sup>4</sup> DELORS, 2009, p. 89.

<sup>5</sup> DELORS, 2009.

**Aprender a fazer** dialoga com o aprender a conhecer. Essa aprendizagem não denota a transmissão de ações imediatas, mas é a forma de relacionar-se e agir no meio em que está inserido, é desenvolver as habilidades necessárias ao uso das tecnologias, desenvolver competências para o mundo do trabalho.

**Aprender a viver juntos**, esse é um grande desafio para a humanidade, porque se trata do desenvolvimento da tolerância, do respeito à diversidade, é despertar as *boas virtudes* para, em convivência com o outro, buscar uma vida mais harmoniosa. Enfim, **aprender a ser**, é humanizar-se, é desenvolver o corpo e o espírito, sensibilidade e espiritualidade, a responsabilidade consigo e com o outro, a criticidade e a autonomia, é saber atuar eticamente e compreender que o ser humano é um ser aprendente em plena transformação.

O papel fundamental da escola é incluir, prover a formação integral do educando, possibilitando-lhe o contato com o outro e com a cultura. Para Libâneo,<sup>6</sup> “aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética”. A escola de qualidade precisa ser um espaço intenso, não apenas de transmissão de conteúdos do livro didático, por exemplo, mas o lugar em que o conhecimento seja vivido, onde haja a fusão entre a cultura que o aluno traz ou adquire devido à expansão dos meios de comunicação e à tecnologia, como também a integração com a cultura formal.

Diante dessa possibilidade, Libâneo<sup>7</sup> explica que a ação do professor torna-se insubstituível para o desenvolvimento do processo de cognição e também no aspecto afetivo do educando. O docente terá o papel de mediador entre a informação e o conhecimento. O aluno, hoje, pode apropriar-se das mídias, multimídias e outras formas de informação, mas é na interação entre o educador e educando que serão viabilizadas as condições para interpretá-las e adequá-las a sua realidade.

À luz dessa compreensão, as escolas precisam mudar o foco, preocupar-se menos com o currículo e mais com a formação do educando, um sujeito-cidadão num mundo pós-moderno. Luckesi<sup>8</sup> expõe que é preciso “compreender quem é o

---

<sup>6</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola - teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 7.

<sup>7</sup> LIBÂNEO, 2004.

<sup>8</sup> LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.



educando e como ele se expressa” para, a partir daí, definir qual será o melhor meio de atuar com ele.

Não significa, pois, que o currículo tenha importância secundária, mas apenas que ele não pode ser o fim da proposta da escola e sim onde o docente possa desenvolver o olhar crítico no seu fazer e despertar no sujeito em formação a capacidade crítica, criativa e a curiosidade no processo de aprender que Freire<sup>9</sup> chama de “curiosidade epistemológica” e explica que o professor, através de uma atuação coerente, desperta no educando o prazer em aprender, em conhecer o mundo, relacionar-se com ele e transformá-lo.

Diante dessas análises, não se pode deixar de refletir sobre o que é aprender e sobre esta indagação Assmann<sup>10</sup> apresenta uma crítica à concepção de que “uma boa aprendizagem seria o resultado normal de um bom ensino e do estudo disciplinado.” Expõe que essa visão entrou em crise, ou seja, faz-se necessário o “reencantamento da educação”, uma escola, um educador que promova oportunidade para aprender.

Assmann,<sup>11</sup> sobre aprender, ainda expõe que isso se faz presente na própria essência do ser humano, entendendo-o como um ser biológico, físico e mental. Na interação com o mundo e a vida o indivíduo, como aprendente, constrói sua cognição.

Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem deve desenvolver os agentes envolvidos, de tal forma que eles tenham, ao final, acréscimo de valor educacional, cidadão e profissional. Libâneo<sup>12</sup> propõe cinco objetivos para a escola que exerça o seu papel na democracia social e política.

1. Promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares.
2. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação.
3. Preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e

---

<sup>9</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários*. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

<sup>10</sup> ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. p. 34.

<sup>11</sup> ASSMANN, 1988.

<sup>12</sup> LIBÂNEO, 2004.

comunicacional, implicando reparação tecnológica (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto etc.);

4. Formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.

5. Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.<sup>13</sup>

É importante salientar que essa questão é discutida também por Gadotti,<sup>14</sup> Assmann,<sup>15</sup> Morin,<sup>16</sup> Luckesi,<sup>17</sup> Saviani<sup>18</sup> entre outros autores. Daí pode-se, então, construir uma ação pedagógica competente e ética, já que não é possível falar em educação sem a relação com o ensinar, o aprender e, por consequência, o avaliar.

Suprimir avaliação do processo de ensino e aprendizagem é inviabilizar a investigação e a intervenção de o que se aprende, como e em que situação se aprende, de um processo que se constrói num contexto vivo, Luckesi.<sup>19</sup>

Também o inverso é verdade, ou seja, falar em avaliação dissociada de educação, ensino e aprendizagem é perder todo o propósito de inclusão do aprendente na sociedade em que ele está inserido. A avaliação coerente e ética é a melhor forma de se conhecer a realidade, pois “a prática da avaliação da aprendizagem estará posta para subsidiar o desenvolvimento do educando no caminho de sua trajetória existencial”.<sup>20</sup>

Entretanto, consoante as observações de Luckesi<sup>21</sup> e Villas Boas,<sup>22</sup> às vezes, torna-se comum de os profissionais da educação referirem-se ao processo como apenas uma medida, uma forma de atribuir notas, como forma de apenas mensurar o que aprendeu ou não, reproduzindo um modelo de autoritarismo e de

---

<sup>13</sup> LIBÂNEO, 2004. p. 7-8.

<sup>14</sup> GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

<sup>15</sup> ASSMANN, 1998.

<sup>16</sup> MORIN, 2003.

<sup>17</sup> LUCKESI, 2011.

<sup>18</sup> SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

<sup>19</sup> LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

<sup>20</sup> LUCKESI, 2003. p. 28-29.

<sup>21</sup> LUCKESI, 2003.

<sup>22</sup> VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2. ed. Campinas: Papiros, 2008.

exclusão. Hoffmann<sup>23</sup> traz uma analogia bastante pertinente para uma reflexão sobre o ato de avaliar:

Julgo que conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico.<sup>24</sup>

Entretanto, o que se vê é uma grande confusão entre avaliação formativa e classificatória. Villas Boas<sup>25</sup> explica que para valorizar o educando não precisa exceder no elogio nem omitir comentários sobre o rendimento escolar, é necessário mostrar os pontos fortes e as fragilidades de maneira precisa, objetivando ao crescimento e valorização do aluno. Ainda chama a atenção para a forma como a nota é apontada e explica que em um processo de avaliação formativa não cabe falar em recuperação por se tratar de um processo que é contínuo.

Porém, na concepção tradicional, Villas Boas<sup>26</sup> explica que a avaliação ocorre como medição, a prova para colocar uma nota. Neste processo de avaliação os conteúdos são acumulados e, no final de uma sequência, os educandos, que não obtiveram êxito, são encaminhados a uma prova de recuperação também classificatória, sem observar as especificidades dos alunos, tratando de forma igual as defasagens diferentes. Desta forma, entende-se por que

Quando se pretende apenas classificar, a nota ocupa lugar de destaque. Quando se quer promover a aprendizagem, vários procedimentos entram em ação, principalmente os que dão chance ao aluno de escrever, pensar, analisar, propor, julgar, justificar, tirar conclusões etc.<sup>27</sup>

Luckesi<sup>28</sup> e Villas Boas<sup>29</sup> explicam que, na avaliação formativa, o propósito é a promoção do aluno e o desenvolvimento da escola. Espera-se, nesta, que o professor atue de forma reflexiva avaliando a si mesmo e ao seu trabalho, que analise o que os alunos aprenderam e o que precisam aprender, com a intenção de fornecer informações que serão usadas como *feedback*, cujo objetivo é melhorar o

---

<sup>23</sup> HOFFMANN, J. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

<sup>24</sup> HOFFMANN, 1995, p. 55.

<sup>25</sup> VILLAS BOAS, 2008.

<sup>26</sup> VILLAS BOAS, 2008.

<sup>27</sup> VILLAS BOAS, 2008, p. 28.

<sup>28</sup> LUCKESI, 2011.

<sup>29</sup> VILLAS BOAS, 2008.

desempenho. Para tal, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo diagnosticar de forma processual, sendo dinâmica, inclusiva e democrática.

Já a segunda forma de avaliação, a classificatória, tem caráter somativo, cujo fim é apenas aprovar ou reprovar os alunos. Por assim ser apenas um julgamento é antidemocrática e excludente. Não seria essa uma avaliação, mas a aferição da aprendizagem como explica Luckesi<sup>30</sup> “estamos afirmando que não há como praticar avaliação de acompanhamento da aprendizagem na escola tendo como pano de fundo a Pedagogia Tradicional.” O autor ainda detalha o processo de intervenção, levando a uma análise crítica sobre a forma como é realizada.

Usualmente, não diagnosticamos nossos educandos para subsidiar uma intervenção adequada; ao contrário, classificamo-los, tendo em vista aprová-los ou reprová-los; fato este que conduz essa prática a manifestar as suas características de *classificatória, seletiva, pontual, estática*. Assim sendo, praticamos exames e denominados, inadequadamente, essa prática de avaliação de aprendizagem escolar.<sup>31</sup>

Percebe-se, então, que há uma diferença grande entre o ato de avaliar e o ato de verificar a aprendizagem. Fischer<sup>32</sup> aponta que o processo de avaliação deve ser percebido como forma de analisar o desempenho acadêmico do educando, verificando quais as dificuldades apresentadas, bem como o avanço atingido, viabilizando, desta forma, novas práticas para se obter o êxito cognitivo.

Vale salientar aqui que todo esse processo deve ser claro e o aluno, enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem, deve ser consciente de si, ter conhecimento da realidade da avaliação da escola, da do professor e participar efetivamente para mudar o quadro. Desta forma, torna-se salutar, também, refletir sobre o que Santos aponta:

A relação existente entre a avaliação e o sujeito que é avaliado, o aluno, demanda grandes desafios, mas carrega um sentido subjetivo rico de intencionalidades. Cada sujeito pensa, aprende, é avaliado e avalia, constroem saberes que modificam seu meio, suas relações, contribuindo para seus conhecimentos, tão necessários para os vários caminhos que o aguardam. A avaliação ganha sentido quando ocorrem envolvimento, esforço, dedicação e vontade de superar obstáculos, redirecionando o

---

<sup>30</sup> LUCKESI, 2011, p. 21.

<sup>31</sup> LUCKESI, 2003, p. 14.

<sup>32</sup> FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

aprendido.<sup>33</sup>

Como Santos<sup>34</sup> pontua a necessidade de clareza do processo de avaliação, faz-se importante também refletir sobre a avaliação em larga escala. Para o governo, no aspecto geral, essa avaliação tem por objetivo prestar contas à sociedade, considerando, portanto, os resultados da aprendizagem e não o processo, os recursos e as condições de trabalho do professor e as condições do aluno.

Os resultados são apresentados em forma de gráficos com a representação quantitativa de região, estado, município e escola. Inicialmente esse resultado, segundo a postura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem por objetivo levar cada instituição avaliada a rever seu sistema de ensino, seu projeto pedagógico, buscando aperfeiçoar sua prática a partir do diagnóstico apresentado e não gerar um *ranking*.

Qualidade da educação passa pelas avaliações internas e externas; no entanto, não pode ficar restrita a observação apática [...]. O argumento principal deste texto destacou a relevância do professor atuar como prático reflexivo, problematizando as avaliações em larga escala de fora a construir novos sentidos para estas avaliações no contexto de sua escola e de sua sala de aula.<sup>35</sup>

O que se percebe é que há uma grande tensão em torno das avaliações em larga escala. Conforme Werle<sup>36</sup> sinaliza que as amostras são gerais, não há análise das condições particulares; não se verifica o desnível entre faixa etária e série cursada nem a correlação entre matéria e currículo; relação afetiva e cognitiva não são percebidas, avaliação é classificatória, a gestão participativa é ainda frágil, onde há centralização do poder. Para tanto, sugere que haja o envolvimento de todos os segmentos que compõem a unidade escolar, opinião também contemplada em Soligo.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> SANTOS, A. P. dos. Relação entre alunos, avaliação e conselho de classe participativo, instância de reflexão. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 153.

<sup>34</sup> SANTOS, 2010.

<sup>35</sup> SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p.132.

<sup>36</sup> WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

<sup>37</sup> SOLIGO, 2010.

No entanto, nem sempre essas informações são tomadas como forma de repensar a prática pedagógica, mas forma de atender às exigências das agências de fomento internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano (BID). Assim é pertinente analisar a crítica que Fischer assinala:

As novas inquietações não estão vinculadas a filosofias pedagógicas, mas a políticas internacionais advindas do projeto de globalização: através de mecanismos legais, avaliando a educação desde o nível básico até o superior, tais mecanismos integram políticas e práticas de avaliação em larga escala, cujas repercussões colocam toda a ênfase nos resultados, em detrimento da reflexão sobre o cotidiano dos processos de ensino e de aprendizagem.<sup>38</sup>

Hoje é comum as escolas fazerem rodadas de revisão de questões aplicadas no ENEM para os alunos terceiranistas. Entretanto, até que ponto isso resulta em aprendizagem, sendo que, na maioria das vezes, as aulas e avaliações seguem o padrão tradicional enquanto que as provas dessa modalidade de avaliação são reflexivas, lógicas e interpretativas, Werle.<sup>39</sup>

Não adianta mudar o currículo escolar se ocorre a manutenção da estrutura “bancária” de ensino, o professor fala e o aluno ouve, em que a avaliação não ocorre como processo e nem como diagnóstico e sim para aprovar ou reprovar, uma aferição de nota. Por isso Santos afirma que a avaliação passa a ter sentido quando existe o “envolvimento, o esforço, a dedicação e a vontade de superar os obstáculos, redirecionando o aprendizado”<sup>40</sup> O autor esclarece que cada pessoa tem o seu tempo para analisar, aprender, refletir e avaliar, sendo desta maneira que fará a construção do seu conhecimento.

Para que a realidade atual mude, torna-se necessário que haja uma gestão democrática na unidade escolar com a efetiva participação do Corpo Diretivo e do Conselho Escolar, com professores mais reflexivos, que juntos constroem o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, um trabalho de equipe que prima pelo desenvolvimento cognitivo, social e ético do estudante. Assim, Luckesi<sup>41</sup> afirma:

O ser humano é um ser ‘aprendente’ e, para aprender, necessita que, de fato, aquele que o ajuda tenha uma decisão firme e clara de investir nele, custe o que custar. [...] Ato amoroso, no caso, exige um ato de vontade, ou

---

<sup>38</sup> FISCHER, 2010, p. 38.

<sup>39</sup> WERLE, 2010.

<sup>40</sup> SANTOS, 2010, p. 153.

<sup>41</sup> LUCKESI, 2011, p. 77.

seja, querer efetivamente ajudar o educando para que ele aprenda e, ao aprender, se desenvolva.

As políticas educacionais públicas, com vistas à implementação de um projeto pedagógico democrático tem sido a preocupação de todos os envolvidos no sistema de educação do país. No entanto, o que se vê, ainda, é a insatisfação com a qualidade da educação, uma vez que os índices das avaliações em larga escala mostram a defasagem do ensino na educação básica, haja vista o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que pode ser verificado pelo INEP.

Freitas<sup>42</sup> apresenta uma crítica às escolas e aos gestores dizendo que é comum não se atentarem aos dados das avaliações externas fornecidos pelo MEC e INEP muitas vezes por não saberem analisar e ou usar as ferramentas eletrônicas necessárias à essa apreciação.

Com este raciocínio, Soligo<sup>43</sup> aponta que a avaliação não deve ser vista como um fim em si mesma. No entanto, urge conhecer os processos avaliativos e suas práticas, especialmente a avaliação em larga escala, porque, ao apropriar-se desse conhecimento, o profissional da educação irá refletir sobre sua prática, percebendo “as potencialidades das avaliações e sua dimensão política”.<sup>44</sup>

Uma gestão competente não é aquela em que seus gestores passaram apenas por programas ou cursos preparatórios, mas também aquela em que, além da preparação dos gestores, haja condições de trabalho, agenda de prioridades, condições de realização, envolvimento e colaboração dos segmentos: família, escola, governo e sociedade.

Essas reflexões possibilitam entender por que a sociedade clama por múltiplos conhecimentos, cabendo à escola, segundo Gadotti

As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e à distância.<sup>45</sup>

Espera-se uma relação coletiva com o fim na qualidade do ensino e da

---

<sup>42</sup> FREITAS, 2009.

<sup>43</sup> SOLIGO, 2010.

<sup>44</sup> SOLIGO, 2010, p.126.

<sup>45</sup> GADOTTI, 2003, p. 16.

aprendizagem. Saviani<sup>46</sup> aponta para a necessidade de um plano do professor como forma norteadora de trabalho, que leve o educando a investigar e refletir sobre a sua realidade e sobre o seu conhecimento. Em tudo há intencionalidade, daí sugere o autor que todas as atividades educacionais deveriam ser realizadas a partir da pesquisa, da criticidade.

Nesse contexto, a avaliação é um processo contínuo, acontece em todas as atividades com as trocas de informações entre os alunos, com o professor e com a comunidade.

Em se partindo dessa visão, Gadotti<sup>47</sup> discute a importância da formação continuada do professor por entender que o maior desafio é a mudança de mentalidade, a qual urge que aconteça. O profissional da educação precisa estar aberto às novas demandas da sociedade atual, assim como sua comunidade, “estabelecendo relações com seus alunos e seus pares”, “o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político”.<sup>48</sup>

No entanto, o que ainda se vê é a continuação de uma metodologia tradicional nas escolas de educação básica, fundamentada numa visão estática, em que o professor é o transmissor e o aluno receptor – numa relação de “eu-falo-você escuta”. No passado, bastava que o aluno soubesse algumas informações. Hoje, segundo Luckesi<sup>49</sup>, as transformações sociais, científicas, tecnológicas exigem que a escola redimensione a sua função para atender a demanda da sociedade, bem como a formação de um sujeito autônomo, independente e cidadão.

## 1.2 Gestão escolar e suas especificidades

*A questão fundamental é pensar sobre a própria prática, inserindo-a em horizonte mais amplo e ter a coragem de fazer melhor.*

*Afonso Murad*

A organização administrativa da escola não representa um estudo novo, porém esses foram entendidos de forma burocrática, funcionalista, aproximando a

---

<sup>46</sup> SAVIANI, 1999.

<sup>47</sup> GADOTTI, 2003.

<sup>48</sup> GADOTTI, 2003, p. 26.

<sup>49</sup> LUCKESI, 2010.



organização escolar de uma organização empresarial. Somente a partir da década de 80, com as reformas curriculares que houve a denominação de uma disciplina denominada de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, vestindo-se de um caráter crítico. No entanto, há pouca preocupação com os aspectos organizacionais e técnico-administrativos, surgindo daí um enfoque **científico racional** e um **enfoque crítico, de cunho sócio-político**.

É importante ressaltar que a visão crítica da escola viabiliza a gestão democrática. No Brasil, a organização e gestão escolar, segundo estudos, apresentam-se em três concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa, conforme Libâneo orienta.

A concepção *técnico-científica* baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. A concepção *autogestionária* baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. A concepção *democrática-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente.<sup>50</sup>

A partir da abertura da década de 90, surge, então, uma nova visão sobre a administração escolar, a qual traz para o debate a ideia de autonomia unida à concepção de gestão democrática, que vai, aos poucos, se efetivando com a participação de todos os segmentos que compõem o quadro da instituição, surgindo, assim, a gestão colegiada, formada pela equipe pedagógica, professores, funcionários, pais e alunos, sob a liderança do (a) diretor(a).

Hoje, busca-se o modelo democrático-participativo, o qual é influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Libâneo,<sup>51</sup> em seu estudo, adota a abordagem da concepção democrático-participativa, entendendo ser esta a que melhor atende a demanda da sociedade atual.

Mas, ao falar em gestão democrática, é necessário haver clareza de que ela

---

<sup>50</sup> LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 2.

<sup>51</sup> LIBÂNEO, 2004, p. 2

não deve ficar restrita ao campo administrativo, entendendo que gerir, segundo Michaelis,<sup>52</sup> do latim *gerere*, é ter gerência sobre, administrar, dirigir, gerenciar, *governare* por gestão, do latim *gestione*, como ato de planejar, administrar, organizar.

No entanto, ainda se vê uma confusão entre os termos administração da educação ou escolar e gestão da educação ou escolar. Dourado aponta que

Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, outras vezes apresenta-se como sinônimo de gerência numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos outros momentos, gestão apreça como uma “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação. Entretanto, entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada viabilizada.<sup>53</sup>

O bom funcionamento da escola pública está associado a um processo de organização e gestão voltado a aspectos administrativos, financeiros, tecnológicos, pedagógicos, culturais, políticos e também humanitários. Não se é possível mais ter uma visão tecnicista, bancária, pois, no passado, o modelo vigente atendia a várias gerações sem necessidade de grandes alterações no plano de ação. Hoje, a escola precisa estar aberta e atenta às grandes transformações mundiais, as mudanças de interesses, a demanda social, as mudanças não somente de gerações, mas, inclusive, dentro das próprias gerações.

Assim, o gestor, ou a equipe gestora, tem por funções planejar, fixar as metas a serem alcançadas, conhecer os problemas, analisá-los e solucioná-los, organizar recursos financeiros, tecnológicos, com postura dialógica ao dirigir e motivar as pessoas, tomar decisões precisas e avaliar, ligando aos objetivos pedagógicos, político e cultural, sempre numa atitude ética.

Libâneo<sup>54</sup> propõem um quadro com uma estrutura de organização interna a qual, geralmente, está previsto no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal (Figura 1). Aponta, ainda, que o funcionamento da escola

---

<sup>52</sup> MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

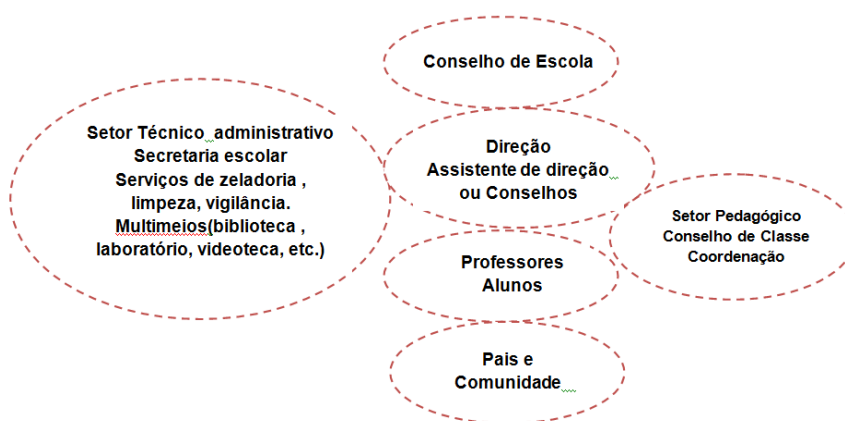
<sup>53</sup> DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. p. 21. Disponível em: <[http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_luiz/POL%C3%8DTICAS%20E%20GEST%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_luiz/POL%C3%8DTICAS%20E%20GEST%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA%20NO%20BRASIL.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2013.

<sup>54</sup> LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: \_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola - teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 4.

como um todo pode ser representada por um organograma que traduza as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço.

Para que haja, de fato, uma gestão democrática e participativa, faz-se necessária a existência de um Conselho de Escola, também denominado em alguns estados de Colegiado Escolar, ao qual cabe aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. O autor, em seu artigo, traz a especificação de cada setor e o papel que deve ser desempenhado por eles, paralelo a isso, mostra a relevância das Instituições Auxiliares, citando a Associação de Pais e Mestres (APM), o Grêmio Estudantil, o Caixa Escolar entre outras vinculadas ao Conselho de Escola.

**Figura 1. Estrutura de organização interna presente no regimento escolar.**



Fonte: Libâneo<sup>55</sup>

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, no artigo 12, estabelece que estabelecimento de ensino tenha por incumbência:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos,

<sup>55</sup> LIBÂNEO, 2001, p. 4.

bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;<sup>56</sup>

A escola é um sistema organizado, no qual a participação torna-se importante a fim de garantir a adesão consciente e esclarecida daqueles que atuam na unidade escolar e para que as decisões sejam tomadas coletivamente. Desta forma, torna-se imprescindível a construção do projeto político-pedagógico num processo dialógico, tendo por missão a qualidade do ensino e da aprendizagem.

É necessário ressaltar que o PPP não é um fim em si mesmo, mas uma maneira de avaliar o desenvolvimento da escola e para contribuir na formação do seu corpo discente com o propósito de torná-lo pronto para um mundo mais justo e solidário, conforme pode ser entendido em Dourado,<sup>57</sup> Libâneo,<sup>58</sup> Luckesi,<sup>59</sup> Saviani.<sup>60</sup>

O novo papel a ser desempenhado pelo diretor, nesta concepção de gestão, intensificou as discussões sobre o real papel e sobre a necessidade de profissionalização das pessoas que concorrem às eleições desses cargos de administração escolar, surgindo a capacitação de dirigentes, como pode ser visto em Freitas,<sup>61</sup> Novaes e Louis,<sup>62</sup> Libâneo,<sup>63</sup> porém ainda é muito frágil.

Esse novo molde de flexibilização e democratização coloca evidente a autonomia da gestão escolar, as quais apenas serão exitosas se todos se envolverem nesta mudança. Conforme salienta Fenato,<sup>64</sup> a construção do PPP de forma dialógica e participativa é necessária para que a escola se insira no processo democrático e através do envolvimento de todos os segmentos que compõem a unidade escolar possam viabilizar uma educação de qualidade.

Grandes são os desafios para a educação do século XXI, faz-se necessário

---

<sup>56</sup> BRASIL. *Lei nº 12.013*, de 2009.

<sup>57</sup> DOURADO, 2008.

<sup>58</sup> LIBÂNEO, 2001.

<sup>59</sup> LUCKESI, 2011.

<sup>60</sup> SAVIANI, 1999.

<sup>61</sup> FREITAS, K. S. de. Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, M. C. (Org.). *Gestão educacional nos municípios – entraves e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 165-195.

<sup>62</sup> NOVAES, I. L.; LOUIS, R. A elaboração de um instrumento de medida para uma pesquisa sobre a percepção dos diretores escolares acerca da descentralização da gestão escolar. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-62.

<sup>63</sup> LIBÂNEO, 2001.

<sup>64</sup> FENATO, M. A. B.; SANTOS, S. A. dos. *Repensando a prática pedagógica e avaliativa no contexto escola*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/639-4.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

entender a unidade escolar como uma organização sistêmica, como sistema aberto, em que há uma rede de interesses formada por clientes (pais e alunos), fornecedores, colaboradores governo e sociedade. A relação entre todos que compõem a organização deve ser pautada no diálogo para que haja uma relação democrática e ética, conforme também certificam Novaes e Louis,<sup>65</sup> Taille<sup>66</sup> e Borges,<sup>67</sup> sendo assegurado pela LDBEN (art. 14 e 15) a democratização da gestão escolar:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de ensino fundamental, níveis progressivos de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observando, ao mesmo tempo, as normas gerais do direito financeiro público.

Freitas<sup>68</sup> aborda a importância da preparação dos gestores educacionais e das equipes gestoras para a melhoria da qualidade da escola pública. Aponta, também, que o desempenho satisfatório de gestores como mediadores do processo tem gerado proatividade e maior êxito na educação.

De maneira bastante sucinta, a autora apresenta um panorama brasileiro, da década de 80 até cerca de 2010, sobre o quadro de gestores sem a devida preparação acadêmica e a ineficácia de suas ações diante das transformações na educação e da sociedade. Freitas<sup>69</sup> expõe que os gestores escolares, até pouco tempo, eram indicados pelo vínculo político partidário, não pela relação de competência profissional.

Devido à necessidade de qualificar esses profissionais que estão em cargos

---

<sup>65</sup> NOVAES; LOUIS, 2009, p. 43.

<sup>66</sup> TAILLE, Y. de La T.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. *Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003*. Universidade de São Paulo. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100006)>. Acesso em: 22 set. 2012.

<sup>67</sup> BORGES, B. Gestão democrática da escola pública de educação básica do Paraná – perguntas e respostas. In: CARVALHO, E. J. G. de (Org.). *Gestão escolar*. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

<sup>68</sup> FREITAS, 2009.

<sup>69</sup> FREITAS, 2009.

de gestão e para atender ao Plano Nacional de Educação (PNE), o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o INEP contribuíram para que houvesse um programa de capacitação que atendesse as atuais demandas, já que no Censo Escolar de 2004 aponta que 394 gestores não tinham o ensino fundamental, além de outros entraves, como explica Freitas.<sup>70</sup> É a partir da necessidade de garantir uma educação pública de qualidade e de democratização da gestão escolar é que surge a oferta de cursos e programas presenciais e à distância.

Diante do cenário nacional, o MEC em parceria com o Projeto Nordeste, Banco Mundial (BM), Unicef, Undime, Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), Unesco, Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Banco Mundial (Bird), começa a oferecer em blocos de estados e/ou regiões cursos – Progestão - cuja metodologia contemplava teoria e prática sob forma de palestras e oficinas pedagógicas.

Na primeira década de 2000, direcionando essa abordagem ao Nordeste, mais especificamente à Bahia, a Fundação Luiz Eduardo Magalhães em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – iniciou o processo de formação para gestores e candidatos à gestão.

É importante ressaltar que Plano Nacional de Educação (PNE) foi planejado para dez anos – 2011, entretanto as metas não foram alcançadas. Freitas (2009) enfatiza os fatores que possivelmente também são responsáveis em inviabilizar o desempenho das escolas.

As instituições públicas, em geral, esquecem que estudar e trabalhar representa uma sobrecarga e esquecem de oferecer compensações quer de tempo livre, quer financeira ou mesmo de projeção de um Plano de Carreira que valorize, permanentemente, a formação continuada e os bons resultados quando alcançados”.

[...] as escolas públicas sofrem reparos e reformas durante o período letivo e não durante o período de férias dos estudantes. A violência e a insegurança econômica são fatores que igualmente interferem nas ações pedagógicas e precisam ser sanadas. Outros elementos como transporte escolar, merenda, a integração escola-família são igualmente importantes e precisam ser considerados.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> FREITAS, 2009.

<sup>71</sup> FREITAS, 2009, p. 188.

Como forma de democratização da gestão escolar, a partir de 1988, os Conselhos Escolares passam a vigorar oficialmente e têm a finalidade consultiva, deliberativa e fiscalizadora no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico. O Ministério da Educação, na primeira década do século XXI, reconhecendo as reivindicações de educadores sobre a necessidade de melhoria da qualidade da educação e de autonomia, criou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Fernandes.<sup>72</sup>

Para materializar o princípio da gestão democrática foi criado um material pedagógico, denominado por Caderno Temático, com o objetivo de nortear gestores, conselheiros escolares, dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação sobre como deve ser definido o Colegiado Escolar, o seu papel consultivo e deliberativo, sua relação pedagógica e administrativa, de acordo Fernandes<sup>73</sup> explica.

Entretanto o que ainda muito se vê é um Conselho Escolar inoperante, mantendo o modelo antigo de direção como diz Fernandes<sup>74</sup> “A gestão da ‘coisa pública’ continua sendo, muitas vezes, exercida como se fosse “coisa privada”. A referida autora traz em seu artigo uma reflexão bem pertinente sobre as dificuldades em programar, de fato, os Conselhos Escolares ou Colegiado Escolar, e nesse sentido Mendonça *apud* Fernandes aponta que:

Ao analisar a questão do Estado patrimonialista, explica que o patrimonialismo, cujas origens se encontram na dominação tradicional, estabelece uma burocracia baseada na radiação da obediência à autoridade, na qual o quadro administrativo é composto de servidores pessoais, e não de funcionários, o que evidencia que diversos traços, atitudes e valores da dominação tradicional permanecem camuflados na burocracia patrimonial brasileira, constituindo um modelo híbrido de burocracia patrimonial, mesmo no universo capitalista em que vivemos, sobrevivendo inclusive dentro das escolas.<sup>75</sup>

Em se partindo dos autores estudados, percebe-se que o desenvolvimento da democracia apenas será real se houver a participação de todos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, assim os segmentos representados por

---

<sup>72</sup> FERNANDES, M. C. da S. G.; RAMOS, G. P. Conselho escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n. 2, p. 210-224, nov. 2010.

<sup>73</sup> FERNANDES, 2010.

<sup>74</sup> FERNANDES, 2010, p. 218.

<sup>75</sup> FERNANDES, 2011, p. 218.

pais, funcionários, alunos, professores e gestores, organizados na forma de um Conselho Colegiado, impulsionará uma gestão democrática sólida cujo fim é atender aos interesses daqueles atores que a compõem, fortalecendo o PPP da escola, ressignificando a prática educacional, consoante o pensamento de Antunes.<sup>76</sup>

Salienta, ainda, Antunes<sup>77</sup> que se torna fundamental compreender a cultura escolar em seu aspecto histórico, político e social a fim de se construir uma gestão democrática e participativa, onde todos os atores que a compõem serão valorizados e sujeitos da construção coletiva de um projeto de escola.

A discussão sobre gestão escolar é bastante ampla, haja vista o número de autores que estudam e abordam a relevância de uma gestão democrática, transparente e participativa como forma, inclusive, de manutenção da democracia do país. Entretanto, o que muito ocorre, ainda, é uma confusão ou abandono das garantias legais e a prática, a ação e o discurso, conforme afirma Borges.

Isto porque, observa-se que no fazer cotidiano, a gestão do ensino público continua associada ao controle das ações de outros, predominando os modelos tradicionais em que a administração, consolidada a partir de uma estrutura hierarquizada e burocrática de Estado, apresenta um caráter centralizador e autoritário. Desta forma, administrar, na maioria das vezes, ainda confunde-se com mandar, determinar, ordenar e impor.<sup>78</sup>

Interessante observar que o modelo vigente ainda está preso aos padrões tradicionais, isto é, está mais voltado para a autoridade que à responsabilidade. Drucker<sup>79</sup> *apud* Murad considera que “qualquer instituição tradicional é concebida para a continuidade”. O autor chama atenção para a necessidade de mudança, pois somente terá êxito os líderes que se abrem ao novo, inclusive ele referencia os três aspectos que devem ser contemplados para melhorar o processo de gestão: “abandonar o ontem, promover um aperfeiçoamento organizado e explorar o sucesso”.<sup>80</sup>

É, hoje, fundamental que se tenha uma compreensão do processo de gestão

---

<sup>76</sup> ANTUNES, R. T.; CARVALHO, E. J. G. de. O gestor escolar: entre o discurso e a ação. In: CARVALHO, E. J. G. de (Org.). *Gestão escolar*. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 132p. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-4.pdf>>. Acesso em: 25 de out. 2012.

<sup>77</sup> ANTUNES, 2008.

<sup>78</sup> BORGES, 2008, p. 15.

<sup>79</sup> MURAD, A. *Gestão e espiritualidade* – uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 26.

<sup>80</sup> MURAD, 2007, p. 27.



escolar. A equipe gestora precisa estar *atenada* às mudanças e evolução natural da sociedade. Murad<sup>81</sup> chama a atenção para a necessidade em se integrar um modelo de gestão articulado aos princípios essenciais apresentados por Drucker<sup>82</sup> que serão apresentados em cinco pontos fundamentais:

1. Em qualquer instituição, a primeira tarefa da gestão é capacitar e mobilizar as pessoas para atuarem em conjunto, de forma a ampliar suas forças e minimizar suas debilidades. [...]
2. Compete aos gestores fixar as metas, após uma acurada análise de cenário e diálogo com os colaboradores, e zelar para que elas sejam cumpridas.
3. As organizações modernas estão centradas no cliente (ou público-alvo) e não em si mesmas.
4. Para funcionar bem, a organização desenvolve um eficiente sistema de comunicação, de circulação de informação e de serviços internos.
5. No contexto atual, no qual o saber aplicado transformou-se na grande fonte de riqueza, as organizações precisam constantemente, desenvolver novas habilidades (= saber fazer) e conhecimentos.

As políticas educacionais são hoje uma das grandes preocupações daqueles envolvidos nesse processo, urge que haja mudança e inovação, em que os gestores saiam do pedestal da vaidade ou do autoritarismo e se entendam como um líder de uma equipe que tem um projeto ético de desenvolvimento. Freire nos explica que:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.<sup>83</sup>

Construir uma gestão democrática é uma ação processual, conforme Cunha<sup>84</sup> e Moreira,<sup>85</sup> haja vista a rede tradicional em que a educação brasileira ainda se encontra. A concepção de participação de todos e a construção de uma educação para o povo ainda apresenta limiares muitos subjetivos no que concerne à prática. A ação e o discurso estão distantes.

---

<sup>81</sup> MURAD, 2007.

<sup>82</sup> MURAD, 2007, p. 21-24.

<sup>83</sup> FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1995. p. 95.

<sup>84</sup> CUNHA, M. C.; BARAÚNA, R. S. Os Impasses na formulação das políticas e na gestão da educação em municípios do Estado da Bahia. In: CUNHA, M. C. (Org.). *Gestão educacional nos municípios – entraves e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 196-236.

<sup>85</sup> MOREIRA, M. de C. Práticas de gestão em escola pública municipal de educação básica. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

Enquanto não houver, de fato, o envolvimento de todos os segmentos envolvidos na luta pedagógica e também política, ou seja, pais, estudantes, colaboradores, professores, equipe gestora e comunidade, a qualidade educacional será utopia para uns e apenas teoria, na visão de outros.

É recomendação da UNESCO que haja, em todas as nações, um debate com o objetivo de se chegar a uma forma consensual e democrática sobre a participação de todos, vendo, desta forma, a maneira adequada para a obtenção do sucesso da reforma e qualidade escolar. É sugestão da Comissão de análise da UNESCO que as autoridades políticas tenham não só a participação, mas que sejam os facilitadores para essa nova concepção de gestão democrática. Aconselha que:

A Comissão preconiza a implementação de medidas que permitam associar os diferentes atores sociais às tomadas de decisão em matéria de educação; em seu entender, a descentralização administrativa e a autonomia dos estabelecimentos de ensino podem levar, na maioria dos casos, ao desenvolvimento e à generalização da inovação. Nessa perspectiva é que a Comissão entende reafirmar o papel do político: incumbe-lhe o dever de apresentar as opções com clareza e de garantir regulamentação geral com as adaptações indispensáveis. De fato, a educação constitui um bem coletivo que não pode ser regulado pelo simples jogo do mercado.<sup>86</sup>

Gestão democrática implica, obrigatoriamente, em participação real e comprometida, pois daí será possível tomar atitudes coletivas, compartilhar responsabilidades, gerir de forma transparente, investir em tecnologias que serão aplicáveis no processo de ensino e aprendizagem, intensificar o olhar para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do educando. Segundo Dourado

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.<sup>87</sup>

No que se refere à concepção de autonomia, são muitos autores que apontam em seus estudos a dificuldade em se desenvolver uma gestão participativa e autônoma devido à subserviência e alienação política ainda vista no Brasil, onde

---

<sup>86</sup> UNESCO. *Learning: the treasure within*; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasil: Faber Castel, 1999. p. 35-36.

<sup>87</sup> DOURADO, 2007, p. 925-926.

persiste, segundo Fernandes e Ramos,<sup>88</sup> uma tendência a perceber a escola como propriedade daquele que se encontra em um cargo eletivo, seja o gestor da escola, do município ou do estado, não como bem público e a serviço da sociedade.

Sem nenhuma intenção de esgotar o assunto, até porque muitos são os autores que partilham da análise sobre a gestão democrática como forma de praticar a coliderança, conforme Lück cita

[...] uma liderança exercida em conjunto e com responsabilidade sobre os resultados da escola. Para isso, é importante haver um entendimento contínuo entre esses profissionais. É uma maneira mais aberta de dirigir a instituição. Para isso funcionar, é preciso que todos os envolvidos assumam e compartilhem responsabilidades nas múltiplas áreas de atuação da escola. Num contexto como esse, as pessoas têm liberdade de atuar e intervir e, por isso, se sentem à vontade para criar e propor soluções para os diversos problemas que surgem, sempre no intuito de atingir os objetivos da organização. Estimula-se assim a proatividade.<sup>89</sup>

Constitui necessário também ressaltar aqui que a qualidade do espaço escolar deve ser analisada como fator de humanização, Pinedo.<sup>90</sup> É importante que a equipe gestora tenha um olhar agregador, observando se as instalações estão em bom estado, sanitários e salas de aula, se há laboratório, biblioteca, quadra etc., se atendem a demanda escolar e se estão condizentes para que os atores do processo de ensino e aprendizagem desenvolvam as suas ações e saberes, sempre com a visão de uma verdadeira educação de qualidade.

Desta forma, conforme Lück<sup>91</sup> e CRE<sup>92</sup> a descentralização do poder e a participação de todos os segmentos são princípios básicos para a democratização da gestão escolar. A gestão participativa deve caracterizar-se por uma atuação consciente, para que, através disso, todos os que compõem a escola assumam eticamente seu poder de influenciar na construção dinâmica da escola, de sua cultura e de seus resultados.

---

<sup>88</sup> FERNANDES; RAMOS, 2010.

<sup>89</sup> LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. p. 16.

<sup>90</sup> PINEDO, V. Ética e valores nas empresas: em direção às corporações éticas. *Instituto Ethos Reflexão*, v. 4, n. 10, out. 2003. Disponível em: <[http://www.uniethos.org.br/\\_Uniethos/Documents/Reflexco\\_10\\_web.pdf](http://www.uniethos.org.br/_Uniethos/Documents/Reflexco_10_web.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2012.

<sup>91</sup> LÜCK, 2000.

<sup>92</sup> CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS - CRE. Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

### 1.3 Ética – princípio norteador das relações pessoais

*Age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim em si mesmo e nunca simplesmente como um meio.*

*Kant*

Antecedentes históricos apontam que é comum relacionar a ética ao estudo científico, filosófico e teológico, mas também aos valores e princípios morais, Valls,<sup>93</sup> por exemplo, relaciona-a como a ciência que estuda a liberdade humana.

Moore<sup>94</sup> diz que cabe à Ética “indicar as razões que nos asseguram que os nossos juízos acerca do caráter das pessoas ou acerca da moralidade das ações são verdadeiros ou falsos”. O autor aponta para uma análise de que a ética está relacionada à conduta humana, a uma investigação geral sobre o que é bom. Entretanto, não se pode reduzir apenas à conduta, dada a complexidade desses termos, já que quando se discute “virtude, vício, dever, certo ou errado, obrigação” trata-se de ética.

O autor, ora mencionado, sugere a reflexão sobre o que é bom. Ele aponta que não se pode ter uma visão axiomática, bem como não há uma explicação precisa, sendo esse o papel da lexicografia. Porém no campo da Ética, ‘bom’ torna-se indefinível, não no aspecto substantivo, mas a abstração sugerida pelo adjetivo, ao qual não toma forma, mas pode ser percebida nas relações humanas, afirmando que o princípio da ética é pesquisar a conduta humana em relação aos valores, por exemplo, a compreensão do que é bom ou do que é mau e a partir de sua abstração construir sua condução moral.

Nesta mesma perspectiva de bem e mal, Moreira<sup>95</sup> aponta que através da Ética ser humano avalia a si e aos outros, construindo, desta forma, experiências e conceitos. A ética, enquanto inventário de conceitos aplicáveis aos atos humanos, está ligada à moral. Dentro deste raciocínio, é interessante a síntese de Litrento *apud* Moreira na seguinte abordagem:

---

<sup>93</sup> VALLS, Á. L. M. *O que é ética*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos). p. 8.

<sup>94</sup> MOORE, G. E. Princípios éticos. In: RUSSELL, B.; MOORE, G. E. *Pensadores*. Tradução Pablom Ruben Mariconda. São Paulo: Victor Civita, 1974. p. 231.

<sup>95</sup> MOREIRA, J. M. *A ética empresarial no Brasil*. Revisão Janice Yunes et al. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.21.

O ideal moral seria, em síntese, um valor supremo, interpretado diferentemente segundo as várias posições filosóficas. Para o eudemonismo este valor supremo seria a felicidade; para o estoicismo, a virtude; para o cristianismo a caridade. Na filosofia política, seria: para o liberalismo a liberdade; para democracia, a igualdade; para o socialismo, o bem comum.<sup>96</sup>

Numa metodologia dialógica, Aristóteles<sup>97</sup> discute a Ética como uma ciência prática que tem por objeto a práxis individual e social, pois o homem é dotado de logos – razão e linguagem – e também de paixões. O ser humano está sempre em busca de um bem, seja individual, seja social, sendo que para o autor o maior de todos os bens é a felicidade, embora não seja possível uma total concordância na dimensão do significado dessa palavra.

A ética, enquanto ciência prática, busca investigar a virtude como fonte criadora da eudaimonia - “(eu) bem disposto; (daimon) que tem um poder divino”,<sup>98</sup> daí as indagações sobre quais os verdadeiros bens da vida? Como podem ser classificados? Como se deve viver? Por esta razão, Aristóteles<sup>99</sup> em *Ética a Nicômaco* desenvolve um estudo sobre as virtudes, dividindo-as em virtudes éticas (morais) e virtudes intelectuais (dianoéticas).

Nos livros II e V, que mais são significativos no momento para esta pesquisa, o filósofo trata da Felicidade e da Justiça respectivamente. É importante salientar que, segundo Aristóteles,<sup>100</sup> as virtudes são geradas no homem através das ações as quais determinam a qualidade das disposições e são aprimoradas pelo hábito.

O autor aponta que a virtude moral diz respeito a prazeres ou dores, já que as virtudes estão relacionadas a ações e paixões e essas por seu turno são acompanhadas de prazer ou dor, responsáveis em regular a conduta das ações. Aristóteles combate o extremo, visa ao equilíbrio, à mediania. A doutrina da mediania aponta que para conseguir alcançar a virtude, é preciso estabelecer um juízo de proporcionalidade entre o excesso e a carência, consoante ele diz:

Assim, o que se mostra claro é que a disposição mediana em cada setor da

<sup>96</sup> MOREIRA, 2002, p. 29-44.

<sup>97</sup> ARISTÓTELES. *Ética a nicômaco*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2002.

<sup>98</sup> SCARDUA, A. C. *Os sentidos da felicidade*. p. 1. Disponível em: <<http://angelitascardua.wordpress.com/2008/10/30/eudaimonia/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

<sup>99</sup> ARISTÓTELES, 2002.

<sup>100</sup> ARISTÓTELES, 2002.

conduta que é louvável, embora devamos por vezes nos inclinar para o excesso e, por vezes, para a deficiência, uma vez que este o modo mais fácil de atingir a mediania e o rumo correto.<sup>101</sup>

Não se podem negar as virtudes éticas como meio-justo, observando, através das palavras de Aristóteles,<sup>102</sup> a deliberação, a voluntariedade, a escolha e a responsabilidade como condições para uma relação social em que a justiça seja a principal virtude ética.

Aristóteles<sup>103</sup> aponta que a noção de se viver bem se coaduna com a constante necessidade de o ser humano exercitar a habilidade que lhe é peculiar e que o torna diferente dos demais seres: o raciocínio, o pensar, a virtude intelectual. Na medida em que atualiza a potência de pensar, isto é, agir com a razão, ele se auto realiza, buscando o bem maior da vida humana, que é a felicidade.

A justiça, então, nesse sentido é virtude perfeita, ainda que com uma qualificação, a saber, que é exibida aos outros (e não no absoluto). Eis a razão porque a justiça é considerada amiúde como a virtude principal, não sendo 'nem a estrela vespertina ou a matutina' tão sublimes, de modo que dispomos do provérbio [...].<sup>104</sup>

E assim analisando, pode-se dizer que a escola, enquanto instituição de ensino, tem como função proporcionar um meio justo de levar o ser a buscar o desenvolvimento intelectual, o melhor agir, o desenvolver habilidades, a equidade, a reciprocidade, a dignidade, a mediania, enfim um viver melhor – a felicidade, como diz Bloter.<sup>105</sup> Também nesta linha de raciocínio, Boff<sup>106</sup> dialoga com Bloter<sup>107</sup> e Aristóteles<sup>108</sup> quando afirma que as pessoas precisam fazer-se éticas e virtuosas.

Leonardo Boff<sup>109</sup> traz propostas sobre como se deve perceber, conhecer e sentir o mundo, apresentando argumentos bem ancorados na fundamentação ética para mudar a visão de mundo, a postura em relação a si, ao outro e ao planeta. Ele diz que o modelo de domínio cultural impõe uma relação de “demência coletiva”,

<sup>101</sup> ARISTÓTELES, 2002, p. 81.

<sup>102</sup> ARISTÓTELES, 2002.

<sup>103</sup> ARISTÓTELES, 2002.

<sup>104</sup> ARISTÓTELES, 2002, p. 137.

<sup>105</sup> BLOTTER et al. *A ética nas relações interpessoais na gestão democrática numa escola pública*. [s.d.] Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2005.2/a%20tica%20nas%20relaes%20interpessoais%20na%20gesto%20democrtica%20numa%20escola%20pblica.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2005.2/a%20tica%20nas%20relaes%20interpessoais%20na%20gesto%20democrtica%20numa%20escola%20pblica.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2012.

<sup>106</sup> BOFF, L. *Ética e moral: a busca de fundamentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

<sup>107</sup> BOTLER, 2003.

<sup>108</sup> ARISTÓTELES, 2002.

<sup>109</sup> BOFF, 2003.

aceitando passivamente o que está e como está.

Torna-se necessário o ser humano humanizar-se, viver em comunhão consigo e com todas as coisas, crendo nessa possibilidade e não a tratando como um sonho sem concretude, mas o sonho de religação em que todas as culturas e etnias se integrem, ocorrendo uma nova aliança entre as pessoas com os demais seres vivos e com a natureza, pautado na responsabilidade e postura ética.

Desta forma, diante de várias e rápidas mudanças ocorridas na sociedade, devido a tantas informações e avanços tecnológicos, é possível observar que essas transformações têm trazido insegurança à própria estrutura e organização social, como também ao indivíduo, num processo distante da mediania aristotélica. Bauman<sup>110</sup> chama este momento atual da sociedade de modernidade líquida, já que dissolve tudo aquilo que é sólido e estruturado na sociedade, mostrando-a abalada pela globalização.

Em presença a mudanças tão expressivas, os sujeitos se encontram em conflito com o contexto histórico-social e consigo mesmo, mudanças e perda de valores, consumismo descomedido, priorização material ao ser humano entre outros fatores, gera-lhe angústias nos mais variados aspectos, tornando-o fragmentado, composto de várias identidades, algumas, às vezes, contraditórias, outras, não-resolvidas, conforme assevera Bauman.

Ou se pode, porém, ir mais adiante e ressaltar um traço mais inutilizante da situação de sua vida, um genuíno dilema que desafia os mais ardentes esforços para tornar a identidade bem delineada e digna de confiança. Enquanto é uma necessidade intensamente sentida e uma atividade eloquentemente encorajada por todos os meios de comunicação cultural autorizados a própria pessoa fazer uma identidade, ter uma identidade solidamente fundamentada e resistente a inter oscilações, tê-la “pela vida”, revela mais uma desvantagem do que uma qualidade para aquelas pessoas que não controlam suficientemente as circunstâncias do seu itinerário de vida; [...].<sup>111</sup>

Dentro desta conjuntura de transformação social, pode-se destacar a escola e perguntar: Qual o papel da escola neste mundo contemporâneo? Essas instituições estão revendo as suas concepções e ou práticas de ensino, considerando o atual estágio de transformação social? A história humana nunca

---

<sup>110</sup> BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

<sup>111</sup> BAUMAN, 1998, p. 38.

*experienciou* algo similar. Hoje o acesso a todas as notícias do planeta em um tempo real é um fato.

O mundo experimenta o neoliberalismo onde as nações concorrem abertamente entre si. A cultura do individualismo e da competição são muito fortes. A inversão de valores é perceptível em todos os grupos, tribos e redes sociais. O indivíduo não está sendo mais visto e se portando como um ser humano, um momento em que o ter é mais que os seres, daí a forma de pensar, a cultura e os valores não estão sendo respeitados, por essa razão há a busca de exemplos e não de líderes, segundo Bauman.<sup>112</sup>

O mundo atual está esquecendo-se dos valores éticos, morais e políticos em favor de uma política de descomprometimento com o social. Então, qual a tarefa da educação atual? Educar quem? Educar para quê? Quais os conteúdos que podem ser incluídos nos currículos escolares que objetivarão a proposta educativa da escola inserida neste contexto de transformação social? O sociólogo Baumam, neste contexto reflete sobre:

Talvez até submergir-me no lago ou no mar reafirma o meu poder de guardar a minha forma, o controle sobre meu corpo, minha liberdade e domínio: em algum momento, se o desejar, posso voltar, secar-me, não receando nem por um instante o compromisso, a descrença do meu próprio ser, sendo aquilo que penso ou quero ser.<sup>113</sup>

Aparentemente, todo indivíduo tem discernimento entre o que é certo ou errado, moral ou imoral, válido e aceitável e o contrário disso, assim, a ética não é ausente nas relações da sociedade. Consoante também discute Chauí,<sup>114</sup> a ética está relacionada com aspectos históricos e, por esse motivo, em transformação, cuja finalidade é atender as demandas da sociedade e da cultura em que a pessoa está inserida.

A ética está vinculada a todas as ações humanas e no campo da educação o tema é inserido nos programas curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs<sup>115</sup> como “temas transversais”. Independentemente da abordagem curricular, a ética é a base para a construção de um projeto político pedagógico bem articulado

---

<sup>112</sup> BAUMAM, 1998.

<sup>113</sup> BAUMAM, 1998, p. 39.

<sup>114</sup> CHAUI, M. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

<sup>115</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.



crítico e reflexivo, que priorize o estudante, entenda-o como um ser em transformação, oportunizando-o ao crescimento intelectual, social e moral.

Em consonância com Dussel,<sup>116</sup> a ética da libertação assume o princípio formal de consensualidade, mas o adota como o procedimento moral para aplicar aos conteúdos do momento já indicado da ética material. A norma, ação, instituição ou sistema que permitem reproduzir e/ou desenvolver a vida dos sujeitos, deve ser objeto de acordo com validade intersubjetiva por harmonia na participação de todos os envolvidos. A práxis libertadora é a forma mais coerente para libertar as vítimas, assim diz, então, o autor

Por sua vez, o princípio-libertação enuncia o dever-ser que obriga eticamente a realizar a dita transformação, exigência que é cumprida pela própria comunidade de vítimas, sob sua responsabilidade, e que se origina, prático-materialmente, como normatividade a partir da existência de um certo poder ou capacidade (o ser) na dita vítima. Porque há vítimas com uma certa capacidade de transformação, pode-se e deve-se lutar para negar a negação anti-humana da dor das vítimas, intolerável para uma consciência ético-crítica.<sup>117</sup>

Para que haja uma prática libertadora, a instituição de ensino precisa refletir sobre o seu papel social, sobre a importância da sua ação, cujo objetivo é minimizar a quantidade de vítimas na atual sociedade globalizada, conforme a teoria de Dussel.<sup>118</sup>

Urge que haja ação pedagógica coerente e que traga êxito à escola, o ensino precisa ser de qualidade, a permanência do educando na escola seja prioridade, motivando-o na busca do conhecimento, respeitando a diversidade cultural, religiosa e social, oferecendo um ambiente pautado em princípios e valores morais e éticos, conforme Botler,<sup>119</sup> a LDB<sup>120</sup> (2006), PCN<sup>121</sup> expõem. É fundamental uma postura reflexiva no espaço escolar, visando sempre ao bem do outro, o respeito e a solidariedade.

Ao entender a ética como princípio básico para a convivência respeitosa, na escola, por exemplo, a satisfação do fazer e o cumprimento do dever serão tão

---

<sup>116</sup> DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

<sup>117</sup> DUSSEL, 2002, p. 559

<sup>118</sup> DUSSEL, 2002.

<sup>119</sup> BOTLER, A. H. Educação, multiculturalismo e ética. *Revista portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 001, 2003.

<sup>120</sup> BRASIL. LDB, 2006.

<sup>121</sup> BRASIL, 1997.

naturais quanto à própria relação com o outro e a efetiva participação na sua comunidade escolar. Para tanto, o pensamento de Botler a qual ensina que:

Se pensarmos num processo educativo coletivo, não poderemos pensar num código de conduta *fragmentado* para cada profissional na escola, mas em um código de ética para todos os que fazem a comunidade escolar, inclusive os profissionais que ali trabalham e desempenham diversas funções educativas entre elas, a de docência e a de gestão. Compreendemos o educador como um *profissional* que desempenha funções temporárias distintas (intelectual, administrador, prático). O código de conduta do gestor, nesta perspectiva deixa de ser visto como formalidade relacionada à moralidade e passa a desempenhar uma função de poder *compartilhado*.<sup>122</sup>

A ética quando vivida pelo corpo docente, pedagógico e administrativo terá valores referenciados no princípio da dignidade humana o que, por sua vez, resgata não somente a Constituição como também os valores teológicos, ou uma ética teológica, como pode ser comprovado na obra de Botler,<sup>123</sup> na LDB,<sup>124</sup> em Luckesi<sup>125</sup> entre outros.

Embora o país seja uma democracia laica, com clareza de liberdade para cultivar qualquer religião, como diz o inciso VI da Constituição: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantia, na forma da lei, a proteção aos locais de cultos e a suas liturgias”;<sup>126</sup> é, por formação histórico-cultural, uma sociedade cristã.

Nesta concepção pode-se afirmar que existe um Deus Supremo, Criador de todos e de todas as coisas – “No princípio era o verbo, e o verbo estava com Deus e o verbo era Deus, [...] Todas as coisas foram feitas por Ele e, sem Ele nada do que foi feito se fez”;<sup>127</sup> – que ensinou no segundo mandamento “amarás o teu próximo como a ti mesmo”,<sup>128</sup> afirmando em Coríntios “Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine”.<sup>129</sup> O homem se pauta em valores ou princípios e, conforme os vários autores já mencionados, a ética na sua essência busca pela felicidade.

---

<sup>122</sup> BOTLER, 2003, p. 132.

<sup>123</sup> BOTLER, 2003.

<sup>124</sup> BRASIL, 1997.

<sup>125</sup> LUCKESI, 2011.

<sup>126</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

<sup>127</sup> BÍBLIA Sagrada. *Novo Testamento, Salmos, Provérbios*. João 1.1-3. Campinas: Os Gideões Internacionais no Brasil.

<sup>128</sup> BÍBLIA Sagrada. Marcos 12.30-31

<sup>129</sup> BÍBLIA Sagrada. Coríntios 13.1

Quando se parte por essa análise adicionada aos autores ora estudados e às referências nacionais de desempenho acadêmico dos alunos da educação básica, pode surgir uma grande indagação: a escola, professores, gestores, pais estão cumprindo o mandamento e princípios sagrados de Deus? Está sendo oferecida ao estudante uma educação que contemple os elementos necessários para que ele exerça dignamente a cidadania? Será que os valores respaldados pela fé, ou pela ética estão sendo valorados ou relativizados, ou relativizando o próprio ser humano?

Streck<sup>130</sup> diz que para existir educação é necessário que haja esperança. O autor discute que no processo educativo as pessoas não podem ser vistas apenas como *intelecto*, mas considerar seus valores, suas crenças, dando ênfase a uma pedagogia da fé, em que não prioriza o ensino pelo ensino sobre Deus, mas na existência do amor, na relação cristã.

Cabe comentar aqui a visão de Murad,<sup>131</sup> dizendo que nessa atual conjuntura não se quer mais a produção maquinal, a redução da potencialidade humana, mas há a necessidade de valorização humanística.

Quanto mais a organização assimilar os elementos culturais da realidade local onde está inserida, condicionando a forma de gerir, melhores possibilidades de desempenho terá, pois as pessoas sentir-se-ão valorizadas e respeitadas em suas tradições e culturas.<sup>132</sup>

De forma bastante didática, o autor<sup>133</sup> discute a espiritualidade na gestão, mostrando que enquanto o mundo da gestão busca resultados concretos e imediatos, o mundo religioso aponta para a identidade do indivíduo, para valores perenes e mais sólidos, fazendo necessária a relação com o Transcendente, o que leva a refletir sobre a espiritualidade no mundo moderno, quando diz que “[...] há o desejo de reunir elementos de espiritualidade de diferentes religiões e criar uma “espiritualidade eclética”, desvinculada de suas origens.”, cuja função estaria voltado para a busca de um sentido integrador para a existência pessoal, social e cósmica e “assumir uma postura de ‘ser do Bem’, em todos os seus relacionamentos”.

---

<sup>130</sup> STRECK, D. R. *Correntes pedagógicas*: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

<sup>131</sup> MURAD, 2007.

<sup>132</sup> MURAD, 2007, p. 21.

<sup>133</sup> MURAD, 2007, p.124-5.

Conforme assevera Boff<sup>134</sup> as “religiões continuam sendo os nichos de valor privilegiados para a maioria da humanidade.” É necessário o ser humano humanizar-se, viver em comunhão consigo, com o outro e com todas as coisas, crendo nessa possibilidade e não tratando a vida como um sonho sem concretude, mas o sonho de religião em que todas as culturas e etnias se integrem, ocorrendo uma nova aliança entre os homens com os demais seres vivos, com a natureza e com Deus. “Principalmente precisamos de paz, que é a plenitude resultante das relações adequadas com todas as coisas, com todas as formas de vida, com todas as culturas, consigo mesmo e com Deus”.<sup>135</sup>

Boff<sup>136</sup> ao buscar a filosofia clássica de Heráclito e outros pré-socráticos encontra os termos *daimon* e *ethos* equivalendo a anjo e morada do ser humano. A presença de *daimon* inspira o ser humano para o que é justo e bom na sua morada – *ethos* – sua relação com o meio natural, com aqueles que habitam consigo, buscando ser cooperativos e pacíficos, assim: “Precisamos de um *ethos* que não apenas procure, mas que também ame e cuide”.<sup>137</sup>

Nesta configuração, é urgente repensar a atitude egoísta e despertar o *daimon*, priorizar o *ethos* a fim de encontrar o bem comum, possibilitando a vida na Terra para esta e as próximas gerações. Boff<sup>138</sup> explica que, em assim se pensando e agindo, existirá uma sociedade mais ética com pessoas que se baseiam em princípios e valores morais e uma sociedade mais humanizada.

Desta forma, pode-se afirmar em consonância com os autores mencionados, que, se uma pessoa apresenta a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de ter um sentimento de fraternidade, de reconhecer a dignidade do outro, que crê na existência de um ser supremo, de um Deus, irá respaldar seu comportamento e princípios em valores expostos no livro sagrado – a Bíblia – buscando construir a sua convivência com o seu semelhante de forma harmoniosa, solidária e ética.

---

<sup>134</sup> BOFF, 2003, p. 28.

<sup>135</sup> BOFF, 2003, p. 18.

<sup>136</sup> BOFF, 2003.

<sup>137</sup> BOFF, 2003, p. 44.

<sup>138</sup> BOFF, 2003.

## 2 METODOLOGIA

*Um insight para a formulação de boas questões é entender que a pesquisa é sobre questões, não necessariamente sobre respostas. ...e se essas questões eventualmente agregam a alguma significativa sobre como ou por que o mundo funciona assim, você é provavelmente um bom formulador de questões.*

Yin

### 2.1 A escolha do método

A base deste projeto de pesquisa sucedeu pela análise do processo de revisão das práticas de gestão escolar com base em resultados da avaliação em larga escala do ensino em três instituições públicas em Vitória da Conquista – BA à luz de princípios éticos.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se por método o estudo de caso múltiplo, visto ser essa proposta a que melhor conduziria a abordagem pretendida. Os estudos de caso têm se tornado comum nas pesquisas em Ciências humanas e sociais. Yin<sup>139</sup> aponta que “um tópico comum dos estudos de caso é a avaliação dos programas apoiados publicamente, como os programas federais, estaduais ou locais.” Já Chizotti *apud* Lehfeld explica que:

[...] se volta à coleta de dados e ao registro de uma informação sobre um ou vários casos particularizados, elaborando relatórios críticos organizados e avaliados, dando margem a decisões e intervenções sobre o objeto escolhido para a investigação – uma comunidade, organização, empresa etc.<sup>140</sup>

De acordo com Gil “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.<sup>141</sup> Devido à possibilidade de se analisar uma situação contextualizada, como no enfoque almejado – a gestão da avaliação em escolas públicas à luz de princípios éticos – observou-se como a normatização das leis federais está sendo aplicada nas unidades escolares estaduais em Vitória da Conquista e o tratamento da escola diante dos desafios do processo de gestão.

<sup>139</sup> YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010. p. 60.

<sup>140</sup> LEHFELD, N. A. de S.; BARROS, A. J. da S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2010. p. 112.

<sup>141</sup> GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 37.

Yin<sup>142</sup> traz uma importante observação no que se refere à escolha do método de estudo de caso, dizendo que na pesquisa de avaliação:

O mais importante é *explicar* os presumidos vínculos causais nas intervenções da vida real que são demasiados complexos para as estratégias de levantamento ou experimentais. Uma segunda aplicação é *descrever* uma intervenção e o contexto da vida real no qual ela ocorreu. Em terceiro lugar, os estudos de caso podem *ilustrar* determinados tópicos em uma avaliação, novamente em um modo descritivo. Em quarto lugar, a estratégia de estudo de caso pode ser usada para *explorar* as situações em que a intervenção sendo avaliada não possui um único e claro conjunto de resultados.<sup>143</sup>

Para dar conta desta verificação, devido à complexidade da abordagem, escolheu-se o estudo de caso, já que é um método definido para ser usado em estudo aprofundado, com informações detalhadas dentro de contexto de ação dos atores pesquisados. Acrescenta Yin, sobre o estudo de caso múltiplo, que “Um exemplo comum é o estudo das inovações escolares (como o uso de novos currículos, horários escolares reorganizados ou uma nova tecnologia educacional), em que as escolas individuais adotam alguma inovação”.<sup>144</sup>

A abordagem foi qualitativa por avaliar a relação ativa entre o sujeito e o mundo ao qual está inserido. Bortoni aponta “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a construção de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.<sup>145</sup>

Para tanto, utilizou-se a pesquisa em profundidade ou semiestruturada que foi objeto de análise do conteúdo do discurso dos professores e gestores de três escolas de grande porte na cidade de Vitória da Conquista.

A escolha por essas escolas se deu pela proximidade entre elas, por se tratarem de instituições de grande porte, com complexidade significativa e grande relevância para a sociedade conquistense, haja vista o número expressivo de adolescentes e jovens que estudam nessas unidades escolares e o número que conclui o EM, adentrando ao nível superior e ou ao mercado de trabalho. Vale salientar que os dados e resultados serão úteis para o contexto escolar, porque, a partir desta pesquisa, os envolvidos nesse cenário terão uma visão mais ampla da

---

<sup>142</sup> YIN, 2010.

<sup>143</sup> YIN, 2010, p. 41.

<sup>144</sup> YIN, 2010, p. 77.

<sup>145</sup> BORTONI, R.; MARIS, S. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 32.

sua realidade, entenderão sua conjuntura e poderão modificá-la.

Para a coleta dos dados, foi utilizado o recurso de entrevista com questões previamente elaboradas, simples e diretas, porém precisas, as quais facilitam o desenvolvimento da fala dos entrevistados como também promovem a obtenção mais detalhada de informações, justificativas e até subjetividades relevantes para a análise que do problema ora apresentado. Yin<sup>146</sup> aconselha que se devam formular questões verdadeiras e imparciais.

Conforme Lehfeld explica que a utilização da entrevista é vantajosa por que:

- a) O pesquisador consegue maior flexibilidade. A entrevista pode ser aplicada em qualquer segmento da população, isto é, pode formular e reformular as questões para melhor entendimento do entrevistado.
- b) O entrevistador tem oportunidade de observar atitudes, reações e condutas durante a entrevista.
- c) Há oportunidade de obter dados relevantes e mais precisos sobre o objeto de estudo.<sup>147</sup>

Quanto ao questionário, instrumento de coleta de dados com uma série de perguntas ordenadas, é um instrumento muito importante para a exploração em profundidade. Mesmo com perguntas fechadas, foi utilizada a técnica de escolha múltipla, possibilitando a abrangência de informações sobre o estudo em questão e de várias facetas do problema em questão o que favorece, inclusive, a tabulação dos dados.

Assim, a proposta deste projeto tem por objetivo analisar o processo de apropriação de resultados decorrentes das avaliações em grande escala, para revisar as práticas de gestão escolar e de ação docente desenvolvidos em três escolas públicas com turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Colégio Estadual Abdias Menezes e o Instituto de Educação Euclides Dantas. A escolha se deu pelo porte e acessibilidade às escolas.

## 2.2 O desenho da amostra

*É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora, simultaneamente com aquela.*

*Paulo Freire*

---

<sup>146</sup> YIN, 2010, p. 133.

<sup>147</sup> LEHFELD, 2010, p. 109.

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM) foi construído no final da década de 90 e inaugurado em 1999. Apresenta uma estrutura física moderna e ampla, é bem equipado tanto físico quanto tecnologicamente, tendo em suas dependências biblioteca, laboratório de ciências, de informática, auditório, sala de vídeo-aula, quadra poliesportiva, salas de aulas de tamanho adequado e arejadas com, em média, 30 alunos por turma.

Inclusive a biblioteca é aberta não apenas para alunos, mas também atende ao público externo. Esse é um dado importante, já que na cidade de Vitória da Conquista não há outras escolas que abrem a biblioteca para o público externo. É a única escola com essa modalidade de incentivo à leitura na cidade. Há o oferecimento de apenas o Ensino Médio. Além de professores, pessoal técnico, diretora e duas vice-diretoras, há coordenador pedagógico.

O CMLEM fica situado na Avenida Olívia Flores, bairro Candeias, em local estratégico, de fácil acesso devido à frequência de circulação de transportes coletivos.

Já o Colégio Abdias Menezes tem uma estrutura física menor em relação às três escolas selecionadas para a pesquisa. Encontra-se com 40 alunos aproximadamente por turma, há o oferecimento do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, é escola inclusiva, com duas salas equipadas para atender aos alunos com necessidades especiais – auditiva e visual – professores qualificados e uma equipe multidisciplinar para assessorar a demanda – coordenador pedagógico, psicólogo e intérpretes. A unidade escolar conta, ainda, com auditório, laboratório de informática e de ciências, salas de aulas e salas para o funcionamento técnico e administrativo.

Está situado próximo da Escola Normal, na Avenida Rosa Cruz, onde há grande circulação de veículos, concessionárias de automóveis, hipermercado e excelente circulação de transportes coletivos.

Por fim, o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), também conhecido por Escola Normal, já que o ponto forte era o oferecimento do curso magistério e hoje finalizando esta oferta com a saída da última turma de 4º ano do Normal Médio. Com cerca de 1.500 alunos, 40 estudantes em média por turma, apresenta estrutura física espaçosa, que além do Ensino Fundamental e Médio, há, ainda, o Normal



Médio com um articulador e nenhum coordenador pedagógico no colégio.

Com 65 anos de existência, é uma das escolas públicas mais antigas e tradicionais da cidade. Com espaço físico amplo, há na unidade escolar biblioteca, laboratório de informática e de ciências, auditório, refeitório, quadra além das salas de aulas e outras salas para o funcionamento técnico-administrativo. Está situada à Praça Guadalajara, no bairro Recreio, próxima do centro da cidade. A partir de 2013 passou a funcionar somente nos turnos matutino e vespertino.

É importante esclarecer que as três escolas envolvidas nesta pesquisa desenvolvem os projetos estruturantes determinados pela Secretaria de Educação da Bahia, cujo fim é a melhoria da qualidade da educação, especialmente em linguagem e matemática, de garantir ao estudante o direito de aprender, bem como a manutenção do aluno na escola.

Torna-se relevante ressaltar a crítica de Cunha<sup>148</sup> acerca dos projetos, muitos implantados, alguns desativados, outros impostos pelo governo com “objetivos, metas e prazos definidos”<sup>149</sup> como a lógica de “ideias gerenciais” em detrimento a uma educação consistente e de qualidade.

Para a SEC, os Projetos Estruturantes são formas de:

[...] implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. O diálogo entre esses projetos, possibilita uma maior articulação, que otimiza a organização do trabalho pedagógico na escola e as aprendizagens dos estudantes.<sup>150</sup>

A SEC traz essa determinação de integração entre professores e componentes curriculares como forma de desenvolver o trabalho escolar voltado para o princípio da interdisciplinaridade. Esta Secretaria aponta como objetivos:

Integrar o planejamento coletivo, de modo a compor o currículo escolar e não como “extra curricular”

- Estabelecer o nexos com o Projeto-Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar.
- Articular as atividades, processos e conteúdos dos projetos estruturantes

<sup>148</sup> CUNHA; BARAÚNA, 2009, p. 221.

<sup>149</sup> CUNHA; BARAÚNA, 2009.

<sup>150</sup> BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. *Projetos estruturantes*. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

desenvolvidos na unidade escolar, de forma a potencializar as aprendizagens e concentrar os esforços coletivos.

- Consolidar as Atividades Complementares (AC) como espaço de formação contínua e de planejamento coletivo para a articulação das atividades.
- Estabelecer uma agenda de atividades conjugadas e exequíveis entre os projetos, observando o calendário letivo e, para aqueles projetos que possuem culminâncias regionais e/ou estaduais, observar o cronograma dos Projetos Estruturantes.

Fazem parte deles o Projeto Mais Educação que é uma forma de “ampliação da jornada escolar e da organização curricular na perspectiva da Educação Integral no país”; o Gestar, voltado para o ensino fundamental, prioriza o ensino e a aprendizagem de português e matemática e promove a formação continuada dos docentes.

O Festival Anual da Canção Estudantil (Face), o Projeto Tempos de Arte Literária (Tal) e o Artes Visuais Estudantis (Ave) são propostas de políticas culturais, que vem sendo desenvolvida pela SEC-BA, com a finalidade de desenvolver a arte musical, literária e visuais nas escolas públicas e incentivar o envolvimento do alunado em exposições e festivais.

### 2.3 Procedimentos utilizados para a obtenção dos dados

*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

*Paulo Freire*

A partir da pesquisa, pretende-se analisar como a escola tem trabalhado a sua função social e se tem conseguido construir práticas avaliativas que contribuam para um processo de aprendizagem mais efetivo. Para tal, serão analisadas as falas dos entrevistados. Conforme diz Luckesi<sup>151</sup>

Sem conhecimento não se chega aonde se deseja. Investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos e, sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade.

O primeiro passo foi visitar cada unidade escolar, fazer uma breve

---

<sup>151</sup> LUCKESI, 2011, p. 249.

abordagem sobre o tema problematizado pela pesquisadora e solicitar à direção a permissão para realização do estudo. Num outro momento, houve o encontro com os professores, dezesseis de cada escola, os quais foram informados pela pesquisadora sobre o estudo, a importância da participação de todos, ressaltando o caráter coletivo no tratamento dos dados.

A coleta de dados foi realizada através de duas ações. A inicial através da aplicação de um questionário estruturado e organizado em duas partes: a primeira que investiga características pessoais e funcionais (idade, formação acadêmica, tempo de experiência e formação religiosa) e a segunda que contém questões relativas ao problema pesquisado.

Foram utilizadas, no questionário, questões diretas com cinco alternativas sobre o nível de concordância para que fosse escolhida a que melhor representasse a opinião do respondente sobre o aspecto pesquisado.

Os representantes do corpo docente que responderam ao questionário atuam nas três séries do Ensino Médio. Houve a atenção em contemplar todas as áreas do conhecimento, a saber: Linguagem e suas tecnologias, Ciências humanas, Ciências Exatas e Ciências da Natureza.

No segundo momento do processo de pesquisa foi entrevistado um integrante do quadro de gestão composto de um diretor(a), vice-diretores(a)s, presidente do colegiado ou um coordenador pedagógico e um professor(a), num total de duas entrevistas por unidade escolar. Em duas escolas o entrevistado foi a diretora e na terceira, a vice-diretora.

As entrevistas e questionários ocorreram ao longo do ano de 2013 nas instalações do Instituto de Educação Euclides Dantas, do Colégio Estadual Abdias Menezes e do Colégio Modelo Luís Eduardo diante agendamento anterior, na sala da direção e dos professores. Vale destacar que as entrevistas foram agendadas, obtidas de forma individual e, no momento da realização, não houve interferência nem a presença de outras pessoas. Após o consentimento dos entrevistados, começou-se a entrevista, seguindo a ordem previamente dividida em I Parte: Gestão e Avaliação e II Parte: Ética.

Não haverá, neste estudo, a discriminação dos cargos ocupados, dos nomes e nem a publicação integral dos trechos das entrevistas, apenas a transcrição parcial

dos trechos necessários à confirmação e ou refutação das hipóteses construídas para investigar o problema apresentado nesta pesquisa e na confirmação da literatura estudada no referencial teórico, após isso, elas serão totalmente destruídas.

Além disso, serão apresentados os gráficos com o desenho da análise feita a partir das respostas de dezesseis professores de cada unidade escolar que responderam ao questionário os quais irão respaldar a fala dos entrevistados, procurando, desta forma, evitar a existência de possíveis lacunas sobre a realidade ora pesquisada. A descrição dos dados fornecerá subsídios para uma interpretação mais consistente das ações desenvolvidas em cada escola.

Para que haja maior interpretabilidade às falas dos entrevistados, a análise do conteúdo das entrevistas transcritas contará com o apoio da abordagem da Análise de Discurso por ser vista como uma perspectiva teórico-metodológica como também ferramenta de investigação, conforme explica Iñiguez,<sup>152</sup> diz, então, que a cada dia aumenta o interesse das Ciências Sociais pela linguagem. O autor opta por cinco aspectos que utilizam a análise do discurso: o giro linguístico, a teoria dos atos da fala, a pragmática linguística, a etnometodologia e algumas das contribuições de Michel Foucault no que se refere a discursos e práticas discursivas.

Ao seguir a linha de raciocínio de Iñiguez,<sup>153</sup> a Pragmática e as contribuições de Foucault serão utilizadas para interpretar as falas dos entrevistados. Sobre a Pragmática, o autor explica “que devemos presumir que, quando algo é dito, há sempre um sentido que vai além do significado que acompanha as palavras”.<sup>154</sup>

Iñiguez<sup>155</sup> aponta que para que haja a comunicação é necessário dispor de uma “ancoragem linguística” relacionada aos “contextos físicos, relacionais e sociais”, não é possível produzir uma decodificação sem implicaturas ou do “princípio de cooperação”.

Quanto às contribuições de Michel Foucault, Iñiguez expõe que “o discurso, o poder e as relações poder/saber e a produção de subjetividade”<sup>156</sup> são fundamentais para a Análise do Discurso porque os discursos relacionam-se com

---

<sup>152</sup> IÑIGUEZ, L. *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

<sup>153</sup> IÑIGUEZ, 2005.

<sup>154</sup> IÑIGUEZ, 2005, p. 64.

<sup>155</sup> IÑIGUEZ, 2005, p. 65.

<sup>156</sup> IÑIGUEZ, 2005, p. 91-94.

outros discursos que “se retroalimentam, que se interpelam, que se interrogam; [...] discursos que se transformam , mas aos que também é possível transformar”.

Abordar-se-á também neste estudo a Análise de Discurso Crítica, ADC, a qual é respaldada pela Teoria Social do Discurso. A linguística contemporânea entende que a ADC é uma das melhores metodologias de percepção da linguagem na prática social. Iñiguez<sup>157</sup> explica que a Análise Crítica do Discurso, conforme ele a chama, “é utilizada como uma caixa de ferramentas que permite formar e abrir novas visões e novos enfoques e onde o/a analista se converte em artífice graças ao seu envolvimento com aquilo que estuda”.

Segundo explica Resende e Ramalho,<sup>158</sup> “somente o conceito funcionalista de discurso é aplicável”. Este é um argumento coerente, já que a língua é um fator social e torna-se um erro tentar separá-la do conteúdo ideológico. As autoras ainda complementam o raciocínio quando dizem: “a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso”.<sup>159</sup>

Também Di Fanti<sup>160</sup> analisa o enfoque dialógico, partindo da perspectiva do russo Bakhtin, que se volta para o estudo das particularidades da linguagem e aponta princípio dialógico como propriedade fundamental. A autora explica:

As observações precedentes são fundamentais para a compreensão do princípio dialógico da linguagem que se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação. Por conseguinte tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não ditos na linguagem.<sup>161</sup>

É ainda bastante comum pensar no modelo de comunicação realizado por um locutor ativo e um ouvinte passivo; emissor e receptor. Entretanto, a visão interacional supera esse raciocínio que é ainda pautado por alguns teóricos. Há de se pensar numa relação dialógica, numa abordagem sociodiscursiva, por esta razão

<sup>157</sup> IÑIGUEZ, 2005, p. 118

<sup>158</sup> RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 10.

<sup>159</sup> RESENDE; RAMALHO, 2006, p.12.

<sup>160</sup> DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *VEREDAS - Rev. Est. Ling*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

<sup>161</sup> DI FANTI, 2003, p. 98.

a ADC é considerado um modelo teórico-metodológico transdisciplinar de acordo com Resende e Ramalho.<sup>162</sup>

O precursor da teoria enunciativo-discursiva foi Bakhtin, que, em consonância com Resende e Ramalho,<sup>163</sup> o autor traz uma visão “dialógica e polifônica da linguagem” que mesmo os discursos percebidos como não dialógicos estão vinculados a discursos anteriores e podem antecipar, inclusive, os discursos posteriores.

Em desta forma compreendendo, a escolha pela ADC é devido à possibilidade de, ao fazer a análise das entrevistas concedidas por profissionais da educação, gestores e professores, ser percebido o poder da linguagem como prática social que de um lado apresenta a visão científica, de outro a crítica social. No estudo em discussão, pode-se dizer que, de um lado é apresentado o discurso associado à prática profissional; de outro, a institucional. Conforme explica Di Fanti:

Por isso, considerar a linguagem como discurso, em Bakhtin, é sobretudo reconhecer a sua ‘dialogicidade interna’, já que não é a forma composicional externa que vai determinar o teor dialógico. Aliás, podemos contrapor o dialogismo a um face-a-face estrito, sem outras implicações, uma vez que o princípio dialógico instaura-se como um espaço de inter-relações que ultrapassa uma abordagem ‘interacionista’ que tenha como foco a situação em si mesma.<sup>164</sup>

De acordo com todas as contribuições dos autores aqui estudados, Iñiguez,<sup>165</sup> Resende e Ramalho<sup>166</sup> e Di Fanti,<sup>167</sup> a contribuição da AD e da ADC são imensuráveis para o pesquisador, já que o princípio delas é despertar a compreensão para os sentidos que vão além das palavras e perceber o contexto de produção, a coerência interna do discurso e as condições externas que influenciam na forma de interagir.

---

<sup>162</sup> RESENDE; RAMALHO, 2006.

<sup>163</sup> RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 17.

<sup>164</sup> DI FANTI, 2003, p. 99.

<sup>165</sup> IÑIGUEZ, 2005.

<sup>166</sup> RESENDE; RAMALHO, 2006.

<sup>167</sup> DI FANTI, 2003.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*A estratégia é a arte de utilizar as informações que a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação, e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.*

*Morin*

#### 3.1 Seleção e procedimento de análise do corpus

Para um melhor delineamento da pesquisa desenvolvida, far-se-á um breve detalhamento das unidades escolares que serviram de palco para este estudo. Os colégios pertencem à rede estadual de ensino.

No Estado da Bahia a escolha para formar o corpo diretivo das escola é realizado através de eleição. O processo ocorre de forma democrática. Os gestores do CMLEM e do IEED foram escolhidos por voto direto e já se encontram no segundo mandato. Já a equipe do Colégio Abdias Menezes foi indicada, interinamente, pela Direção Regional da SEC. Vale salientar que este ano, 2014, haverá eleição para a escolha de novos dirigentes escolares.

O CMLEM, ao qual será denominado de escola 1, está situado em um bairro considerado privilegiado economicamente. Conforme as informações da gestora escolar, a qual retirou os dados do SGE da SEC-BA, os estudantes matriculados nesta unidade escolar são seiscentos e cinquenta e podem ser divididos em dois grupos: um grupo de alunos considerados classe baixa, média e média-alta, que estão na escola com o objetivo de participar das políticas sociais, como o ingresso ao nível superior por cotas; e outro formado por estudantes de classe social menos privilegiada. Destes, alguns aspiram à universidade e outros focam ao mercado de trabalho.

Segundo a gestora deste colégio, na hora do intervalo, momento em que a merenda escolar é servida, a maior parte dos alunos não se dirige à fila, pois além de terem acesso a uma boa alimentação em suas residências, trazem ou compram um lanche diferenciado. Enquanto para outros, esta alimentação pode fazer a diferença ao longo do seu dia.

É uma escola que, devido ao oferecimento de apenas o ensino médio, os alunos mostram-se mais maduros e não existem problemas mais sérios sobre a

conduta social dentro do colégio.

A equipe de professores é composta por 38 servidores, todos com graduação, destes 85% tem curso de pós-graduação *latos sensu* e três *stricto sensu*. Ao analisar o perfil dos dezesseis respondentes do questionário constatou-se que 37,50% já atuam na Educação entre um e dez anos; 43,75% estão entre onze e vinte anos e 18,75%, entre vinte e um a trinta anos. Ao atentar para a área de atuação, houve a preocupação em contemplar as quatro áreas. Desta forma, 31,25% pertencem à Linguagem e suas tecnologias; 31,25% a Ciências Naturais; 18,75% a Ciências Exatas e 18,75% a Ciências Humanas. Quanto ao gênero deste conjunto de profissionais, 18,75% são homens e 81,25% mulheres.

O IEED e o Abdias Menezes, aos quais serão chamados de escola 2 e escola 3 respectivamente, estão situados em um bairro tradicional, também considerado de padrão socioeconômico privilegiado.

Os estudantes da escola 2 são provenientes de vários bairros da cidade, inclusive da zona rural. A procura por essa UE se dá, geralmente, por ser uma das mais antigas e tradicionais do município e, durante muitos anos, ter oferecido o ensino fundamental, ensino médio e normal médio. Hoje, devido à determinação de que o ensino fundamental cabe à responsabilidade do Município já não há mais o fundamental I e apenas as duas últimas séries do fundamental II serão ofertadas no ano de 2014, ficando uma escola de praticamente ensino médio. Estão matriculados na Escola Normal mil e trezentos alunos.

Há, nesse colégio, todas as classes sociais, do aluno que chega com o próprio carro àquele que não tem condições de pagar o transporte coletivo durante todo o mês. No ensino médio há aproximadamente 40% de estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho, conforme questionário socioeconômico realizado pela UE.

Durante o ano de 2013, foram oferecidas sete turmas de 3º ano, sendo cinco no matutino e duas no vespertino. Há também muitos que estudam nesse espaço pela oportunidade em ingressar ao nível superior através das políticas sociais, como o Prouni.

Os professores, que compõem a UE, são setenta servidores em sala de aula e aproximadamente oito programados em projetos reestruturantes, todos com



graduação e pós-graduados, inclusive três mestres, uma mestranda e dois doutorandos. Quanto ao perfil dos dezesseis respondentes do questionário, 62,50% atuam na educação entre onze e vinte anos e 37,50%, entre vinte e um e trinta anos. Referente ao gênero, 25% são homens e 75% mulheres. Deste conjunto de respondentes, 31,25% pertencem à área de Linguagem e suas tecnologias; 12,50% a Ciências Naturais; 12,50% a Ciências Exatas e 43,75% a Ciências Humanas.

Quanto à escola 3, são oferecidos o ensino fundamental II e ensino médio. Nesta UE encontra-se o diferencial pelo atendimento a estudantes com deficiência visual e auditiva. Embora seja vizinha da escola 2, a faixa socioeconômica é mais homogênea, ou seja, a maioria dos alunos são de classes sociais menos favorecidas.

São oitocentos alunos regularmente matriculados entre a escola sede e extensão. Na extensão da escola, que fica na zona rural, além do ensino médio é também oferecida a Educação de jovens e adultos (EJA), aos estudantes trabalhadores no distrito.

Ao longo do ano letivo, esta escola passou por um processo de intervenção administrativa, houve mudança no quadro de gestores e uma nova equipe assumiu em agosto de 2013.

A UE é formada por 58 professores. São servidores com graduação e todos têm pós-graduação, uma com mestrado e duas cursando. Os dezesseis respondentes do questionário são subdivididos, quanto ao tempo de serviço, em 6,25% atuam na educação entre um e dez anos, 56,25% entre onze e vinte anos e 37,50% entre vinte e um e trinta anos. Relativo ao gênero, 25% são homens e 75% mulheres. Deste grupo de respondentes, 31,25% pertencem à área de Linguagem e suas tecnologias; 12,50% a Ciências Naturais; 18,75% a Ciências Exatas e 37,50% a Ciências Humanas.

Nas escolas 2 e 3 o problema de indisciplina é mais recorrente que na 1. Pode-se inferir que isso ocorre devido à faixa etária e número de alunos matriculados. A escola 2 que, em 2013, ofereceu do 5º ano ao 4º normal médio, tinha alunos a partir de 10 anos de idade até senhoras. Lá, eventualmente, é necessário um procedimento mais rígido com os estudantes, pois, devido ao tamanho da escola, às vezes, alguns alunos ficam fora de sala de aula, fazem

barulho, perturbam outras turmas. Já o desrespeito com o professor não é comum. A escola 3 também apresentou problemas de disciplina, mas contornáveis, nada que pudesse trazer transtornos maiores.

Foi sinalizado pelas gestoras das três escolas que uma das maiores dificuldades encontrada pela UE é a ausência da família para participar de encontros e reuniões escolares. Elas creem que a omissão dos familiares quanto ao acompanhamento acadêmico dos filhos é prejudicial para o desenvolvimento educacional do estudante.

Outro ponto de comunhão entre as gestoras é em relação à participação de professores em conselhos e reuniões. Muitos se fazem ausentes e depois se queixam das decisões e alguns, inclusive, não querem acatar as propostas votadas e decididas pelo grupo que esteve presente.

Quanto às participantes da entrevista, todas são graduadas e com especialização. Quatro pertencem à área de Ciências Humanas e duas à de Ciências Exatas. Das seis professoras, três estão na função de gestão. Inclusive, torna-se importante retratar que as três gestoras apresentam experiência na função, pois já a exercem há mais de seis anos. Poder-se-á especificar com os números ímpares as gestoras e pares as professoras.

Em relação à formação religiosa, todas foram precisas em se dizerem cristãs e terem muita fé. Entretanto, as respondentes 1 e 2 disseram não ter religião, mas a 1 aprecia a religião Evangélica. Já a entrevistada 2 declarou ter formação cristã, já foi católica e depois espírita. As entrevistadas 5 e 6 são católicas. A 3 se denomina espiritualista e a 4 cristã espiritualista.

### **3.2 Descrição, análise e discussão dos dados**

*A estratégia é a arte de utilizar as informações que a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação, e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.*

*Morin*

As entrevistas objetivaram conhecer em profundidade o processo de gestão da unidade escolar, bem como tentar apreender os sentidos que a gestão democrática e participativa, o PPP, o Colegiado Escolar e o processo de avaliação

em larga escala possuem para os atores entrevistados e para os respondentes dos questionários.

Assim como ocorreu durante as entrevistas, as análises serão apresentadas em duas partes, compreendendo a primeira por questões sobre o processo de avaliação e a gestão na unidade escolar, organizadas em três blocos. A segunda será para a análise dos pontos referentes à ética.

Para um maior entendimento na leitura dos gráficos, foram atribuídos cinco níveis de concordância. O Nível 1 significa “inexistente/irrelevante”, o Nível 2, “fraco/sem discussão”, o Nível 3, “regular/discussão parcial”, o Nível 4, “bom/certa relevância, e o Nível 5, “muito bom/ realização plena”.

Os professores e gestores, referente ao primeiro bloco de questões, foram provocados a falar sobre *o que entendem por avaliação*. Villas Boas<sup>168</sup> e Luckesi<sup>169</sup> atentam que a avaliação é necessária, entretanto que deve ser feita com competência e ética. Sobre esse aspecto, todos os entrevistados demonstraram ser esta uma questão complexa e ainda muito frágil quanto à realização na escola. A entrevistada 4 diz:

Pra mim, avaliação consiste em um processo de você, junto ao seu aluno, perceber aquilo que foi feito, da forma que foi feito e pra que foi feito, o que você está fazendo com o seu aluno, qual a função do trabalho, para que serve. Na verdade, quais seriam os resultados positivos e negativos. Aí percebe se o que está fazendo tem utilidade prática na vida do seu aluno. [...] Eu não consigo perceber a avaliação do ponto de vista de zero a dez, por isso vivo em um conflito muito grande.

Na fala da entrevistada 4 percebe-se a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem quando explicita o que é ensinado, como é ensinado e como ocorre essa aprendizagem, se será de aplicabilidade na vida do aluno, a reflexão sobre a avaliação como processo. Luckesi<sup>170</sup> discute essas questões quando aponta que a avaliação da aprendizagem acontece no momento em que há comprometimento com o desenvolvimento do aluno. Diz que “enquanto se ensina, se avalia, ou, enquanto se avalia se ensina”.<sup>171</sup> Também Gadotti,<sup>172</sup> nesta linha de raciocínio, dá sua contribuição dizendo que o professor não mais é um lecionador,

---

<sup>168</sup> VILLAS BOAS, 2009.

<sup>169</sup> LUCKESI, 2003.

<sup>170</sup> LUCKESI, 2011.

<sup>171</sup> LUCKESI, 2003, p. 28.

<sup>172</sup> GADOTTI, 2003.

mas um gestor do conhecimento por isso precisa perguntar “por que aprender, para quê, contra quê, contra quem”.<sup>173</sup>

Em conformidade com a mesma questão, a entrevistada 3 faz uma divisão interessante ao analisar a avaliação do ponto de vista da pessoa, da professora e da gestora.

(PESSOA) entende avaliação como mecanismo que todos nós temos conosco de estar colocando pesos, medidas, significados em ações, em propostas, em idealizações que nós todos temos. (PROFESSORA) entende que avaliação (um processo falho, acredito), que vem para tentar quantificar a questão da relação ensino aprendizagem dentro da disciplina que o professor está trabalhando. (GESTORA) vê a avaliação como um mecanismo dentro da situação pedagógica como um todo, utilizado pelos professores para também justificar, medir a forma como o conhecimento trabalhado com os alunos vem sendo assimilado se de forma correta, satisfatória ou não.

No discurso apresentado pela entrevistada 3, nota-se a referência à avaliação como processo *falho, quantitativo, de medição*. Observa-se em Villas Boas<sup>174</sup> que essa é uma característica do método tradicional, quando as avaliações servem para a medição e a prova para colocar a nota. Luckesi<sup>175</sup> denomina a esse processo de avaliação classificatória e Freire<sup>176</sup> de ensino bancário.

A entrevistada 3 aponta que serve para “justificar, medir a forma como o conhecimento [...] vem sendo assimilado se de forma correta, satisfatória ou não”. Sobre esse ponto, além de Villas Boas<sup>177</sup> e Luckesi,<sup>178</sup> também Fischer<sup>179</sup> afirma que é preciso refletir sobre a prática de avaliação enquanto processo e não a priorização de um resultado.

Torna-se relevante, sobre a fala da entrevistada, analisar o termo “*mecanismo*”. O significado, segundo o Dicionário Michaelis,<sup>180</sup> é “combinação de órgãos ou de peças dispostos de maneira que se obtenha um resultado determinado”. Conforme os autores, ora estudados, não se deve mais pensar em avaliação num formato determinado e fixo. Fischer<sup>181</sup> diz que o papel do professor

---

<sup>173</sup> GADOTTI, 2003, p. 53.

<sup>174</sup> VILLAS BOAS, 2009.

<sup>175</sup> LUCKESI, 2011.

<sup>176</sup> FREIRE, 2011.

<sup>177</sup> VILLAS BOAS, 2009.

<sup>178</sup> LUCKESI, 2003; 2011.

<sup>179</sup> FISCHER, 2010.

<sup>180</sup> MICHAELIS, 1998.

<sup>181</sup> FISCHER, 2010.

não pode ser de mera transmissão de conteúdos, mas de alguém que instigue o educando para a construção do conhecimento.

Referente à segunda pergunta; “Como você vê o processo de avaliação nesta Unidade Escolar?” a entrevistada 2 disse ser “ainda quantitativo”; para a entrevistada 4 é “caótico”; a entrevistada 3 explica que “acaba percebendo que se dá como um ‘toma lá, dá cá’ e isso inclui algo extremamente desagradável que é a questão da relação interpessoal”; para a entrevistada 5 “Da maneira ideal, ainda não.”; e a entrevistada 1 disse que:

A gente chama de avaliação processual, mas na realidade esta avaliação não existe, o que existe é que ela é fragmentada. Trabalha o conteúdo, aí marca uma avaliação com os meninos, faz exercícios, discute, faz debates na sala e depois faz uma avaliação, de modo geral avaliação escrita.

Hoffmann<sup>182</sup> explica que fazer testes e provas não é avaliação, esse é um entendimento ingênuo, acrescenta que “Em nome da justiça da precisão, o professor nunca foi tão injusto”.<sup>183</sup> Santos<sup>184</sup> contribui no diálogo enfatizando a necessidade em mudar esse quadro, porque cada aluno, sujeito do processo de aprendizagem, constrói a sua aprendizagem, seus pensamentos, seus saberes, avalia e é avaliado, para tanto é preciso existir envolvimento entre professor e aluno nessa construção.

Em se objetivando delinear a concepção de avaliação dos professores das escolas analisadas em reação às entrevistas discutidas, observa-se que, nas três, o aspecto da fragilidade no processo de avaliação pode ser inferido, haja vista o comparativo entre os gráficos 1 e 2, onde há uma demonstração do grau de concordância 4 e 5, ou seja, conceito bom e muito bom, em relação à análise desenvolvida nos Conselhos de Classe (Gráfico 2) e a média de concordância entre os graus 2 a 4, conceitos fraco, regular e bom, no que se refere a análise da valoração do conhecimento percebido no processo de avaliação (Gráfico 1).

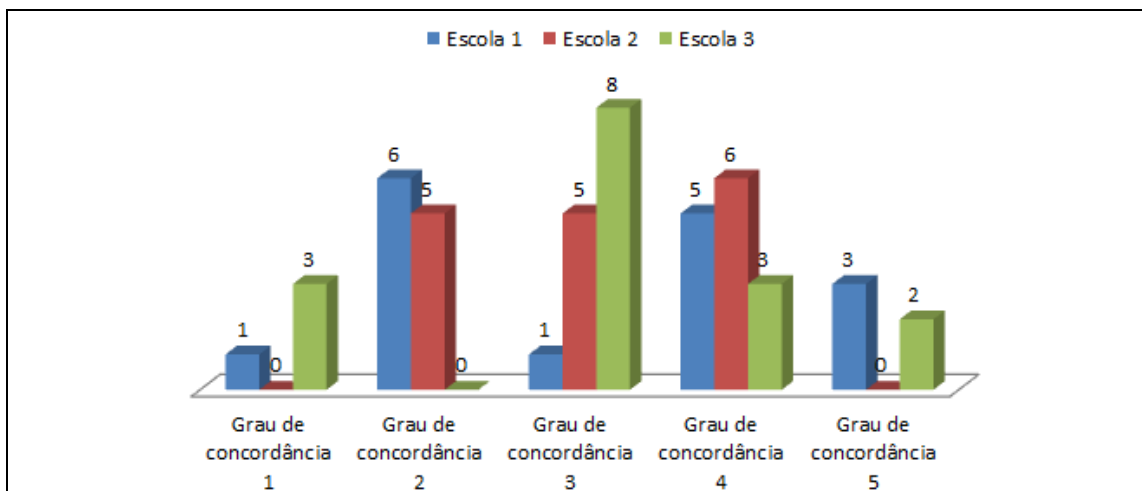
---

<sup>182</sup> HOFFMANN, 1995.

<sup>183</sup> HOFFMANN, 1995, p. 61.

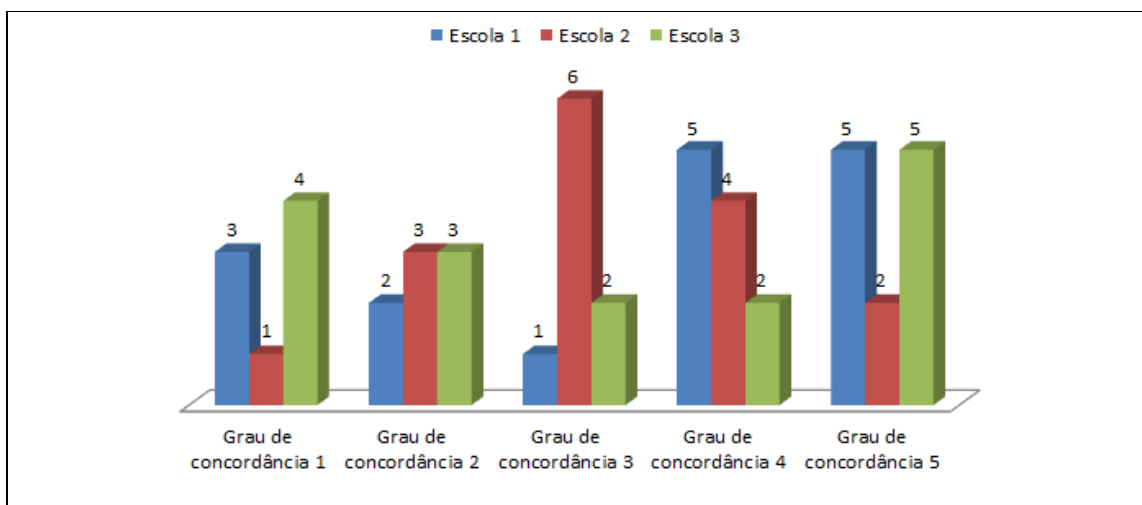
<sup>184</sup> SANTOS, 2010.

**Gráfico 1. O processo avaliativo busca aquilatar o conhecimento apreendido pelo aluno a partir da interação com o professor, outros alunos e a realidade circundante.**



Os respondentes aos questionários demonstram certa contradição entre as respostas às questões (Gráficos 1 e 2), uma vez que elas se complementam no processo educativo. Santos esclarece que a função do conselho de classe é o momento de reflexão de melhor qualidade “tanto na ação pedagógica do professor como na relação do aluno com as avaliações”.<sup>185</sup>

**Gráfico 2. São realizados conselhos bimestrais com objetivo de analisar a vida acadêmica do aluno.**



O autor expõe ser esse um espaço de grande relevância para a unidade

<sup>185</sup> SANTOS, 2010, p. 156.

escolar, onde devem estar presentes todos os professores, coordenação pedagógica e gestores, pois são tomadas decisões, por exemplo, avaliar o rendimento dos alunos, o comportamento ético e rever, de forma coletiva, o projeto pedagógico escolar.

Ao discutir o processo de avaliação em larga escala, foram feitas três perguntas aos entrevistados: 1. *O resultado do ENEM é importante?* 2. *De que maneira o resultado do ENEM pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem do aluno?* 3. *E Como é feita a análise dos dados do resultado do ENEM?*

Referente à primeira pergunta desse segundo bloco, a resposta foi surpreendente, pois há o entendimento para as entrevistadas 2, 4 e 6 de que não veem essa importância maior porque “*é uma ação política*”, “*de pouco valor pedagógico*”, complementa a entrevistada 4. E a entrevistada 1 explica:

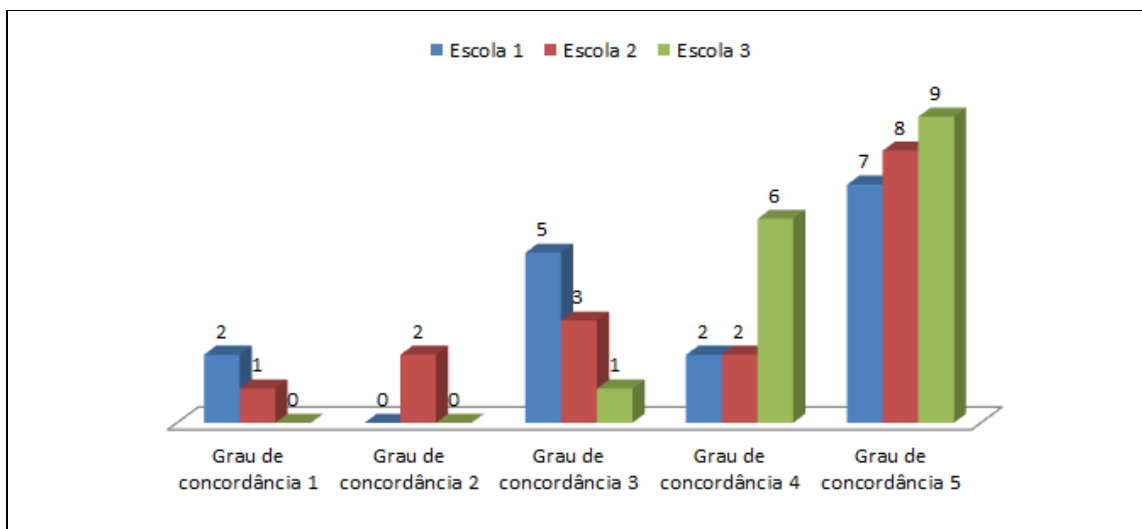
Diante da política do governo de atrelar a nossa certificação ou até a nossa carreira profissional em cima desses dados, ele se torna importante pra gente. Por exemplo, se eu fizer a prova da certificação, mas o IDEB da escola for muito baixo, eu não vou conseguir a promoção salarial. Então partindo desse ponto de vista, é importante. Agora o Enem em si, o resultado em si, eu não vejo o resultado para escola. É importante para o aluno porque, por conta da política que através do Enem ele ingressa em universidades, consegue bolsa de estudos, mas pra escola em si, só tem esse valor.

Ao analisar o Gráfico 3 pode-se perceber que mais de 50% dos respondentes da pesquisa avaliam o ENEM como importante e muito importante. Entretanto, nas falas das entrevistadas observa-se que o Enem está mais voltado à visão política. Sobre esse contexto, Luckesi expõe que não concorda com o recurso de *ranqueamento* por ser uma ação política, mas vê como forma “legal para obrigar instituições e educadores a conferir um novo rumo a esse nível de ensino no país”.<sup>186</sup>

---

<sup>186</sup> LUCKESI, 2011, p. 437.

Gráfico 3. O resultado do ENEM é importante.



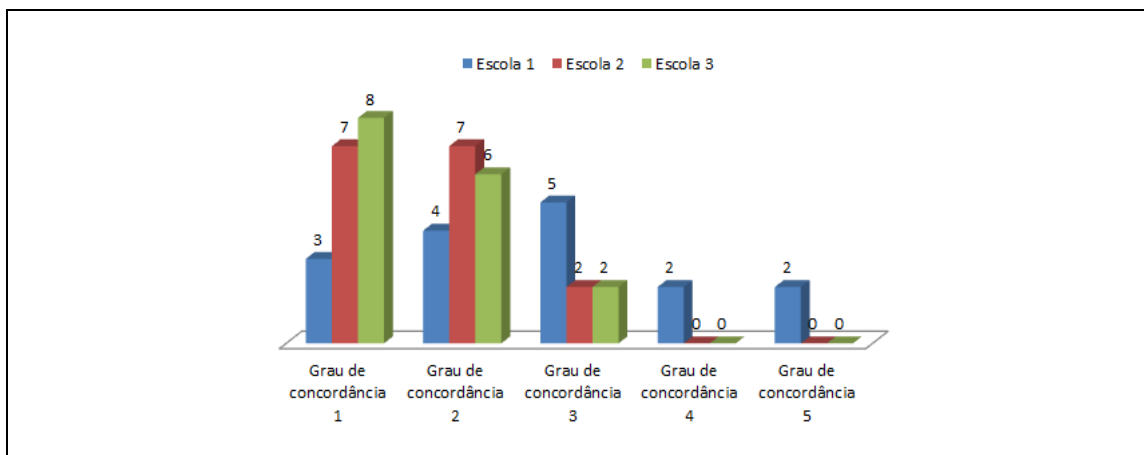
Também Soligo<sup>187</sup> traz a discussão sobre o *ranking* em que as escolas são colocadas, no entanto o autor direciona a uma ponderação sobre o trabalho dos professores, o que é positivo, válido, o que precisa ser retificado. Ele explica que esse é um processo que gera *desacomodação* e essa leva à reflexão, atitude e mudança.

Entretanto, as entrevistadas foram veementes em dizer que não há um momento específico para analisar e refletir sobre os dados do ENEM, Gráficos 4, 5 e 6. A entrevistada 5 expõe que alguns professores “*trazem para si a responsabilidade*”. Observa-se, através dos gráficos 4, 5 e 6 pelo predomínio das respostas às questões, que as escolas ainda não desenvolvem um trabalho consistente em relação aos dados desta avaliação externa.

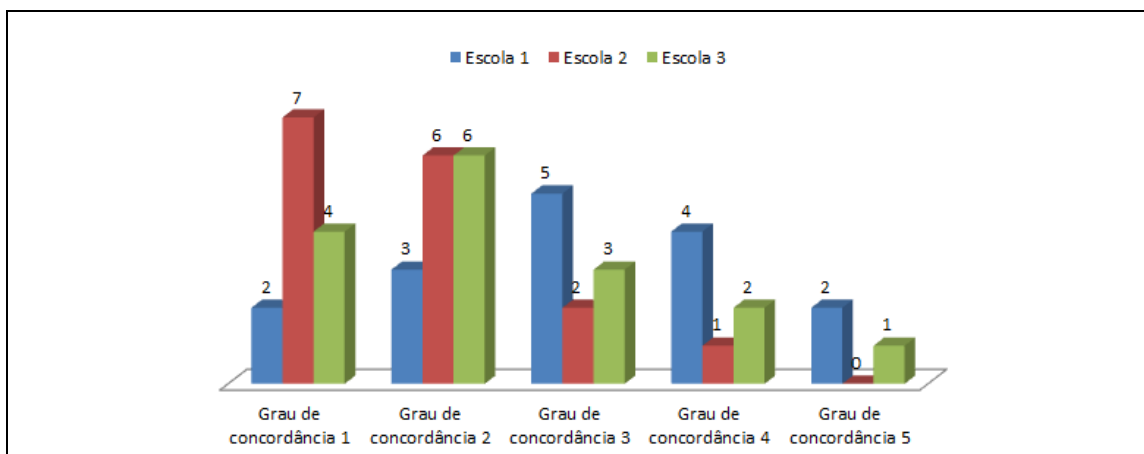
<sup>187</sup> SOLIGO, 2010.



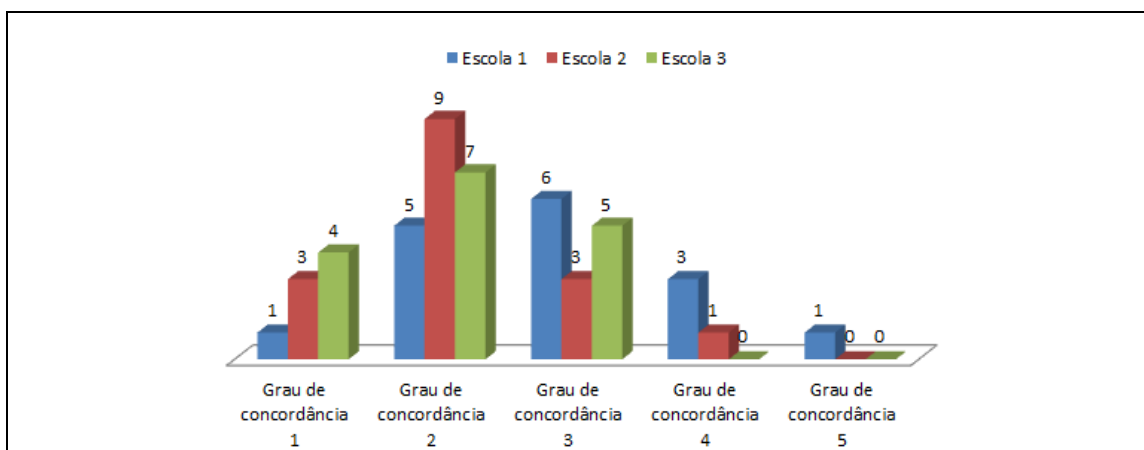
**Gráfico 4. O Projeto Político Pedagógico da escola é periodicamente analisado, revisado e reestruturado a partir dos resultados do ENEM.**



**Gráfico 5. Os dados estatísticos sobre o resultado do ENEM, na escola, são objeto de estudo e análise para a reconstrução de práticas pedagógicas na unidade escolar.**



**Gráfico 6. É discutido e diferenciado no Projeto Pedagógico da escola ato de avaliar e o ato de verificar a aprendizagem, bem como os meios e mecanismos utilizados para o referido fim.**



Santos<sup>188</sup> e Fischer<sup>189</sup> convidam para a reflexão desse novo quadro de avaliação como um ponto importante para o desenvolvimento das práticas educacionais, construção do plano de ação, sobre os processos de aprendizagem e a avaliação como processo, cujo intuito será melhorar a qualidade do ensino. Nesta concepção, torna-se fundamental a participação de todos, estudantes, professores, pais, gestores, consoante o diálogo dos vários autores referendados, para ressignificar a ação pedagógica.

De acordo com Villas Boas<sup>190</sup> a avaliação é necessária e os dados do Ideb devem ser analisados na escola com o propósito de contribuir diariamente na condução pedagógica ética, ao combate à evasão, à adoção de práticas que promovam de forma exitosa o conhecimento, a aprendizagem.

Sobre a questão 2 deste bloco “*De que maneira o resultado do ENEM pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem do aluno?*” a entrevistada 3 analisa:

Quanto à aprendizagem do aluno, acredito que se a escola começa a trabalhar com questões similares às questões que são cobradas nas provas do ENEM, deve haver um progresso muito grande na compreensão do aluno, porque deixa de fragmentar, de ver o compartimento de cada disciplina, e começa entender todo este processo como um processo orgânico, Ele (aluno) verá a física, química, biologia como um corpo em funcionamento. Acho que, facilita a aprendizagem, contextualiza e faz com que este aluno se perceba muito mais como agente do conhecimento.

Percebe-se na fala da entrevistada que há preocupação com desenvolvimento integral do aluno da forma sugerida por Soligo,<sup>191</sup> também abordado por Morin<sup>192</sup> sobre a *multidisciplinaridade* e o *metadisciplinar* sendo a interação entre as disciplinas como um todo coerente e contextualizado que dialogue entre si com o objetivo da *hominização* do ser humano.

O terceiro bloco desta primeira parte alude às questões direcionadas à gestão. Sobre esse contexto, perguntou-se: 1. “*Projeto Político Pedagógico da escola é analisado e reestruturado todos os anos? Como é feita a revisão (análise e reestruturação) do Projeto Político Pedagógico aqui na escola?*” “2. *De que forma a gestão escolar promove a discussão para analisar e revisar o Projeto Pedagógico?*”

---

<sup>188</sup> SANTOS, 2010.

<sup>189</sup> FISCHER, 2010.

<sup>190</sup> VILLAS BOAS, 2009.

<sup>191</sup> SOLIGO, 2010.

<sup>192</sup> MORIN, 2003.

*“3. Qual é a participação do Colegiado escolar no que concerne às reuniões entre pais e professores, às compras e à prestação de contas?”*

Tomando os depoimentos das respondentes, as seis foram unânimes e diretas ao responderem “não” à primeira pergunta. Em relação à segunda, é possível inferir que também como deveria ou como a LDBEN prevê não ocorre. A entrevistada 4 informa que:

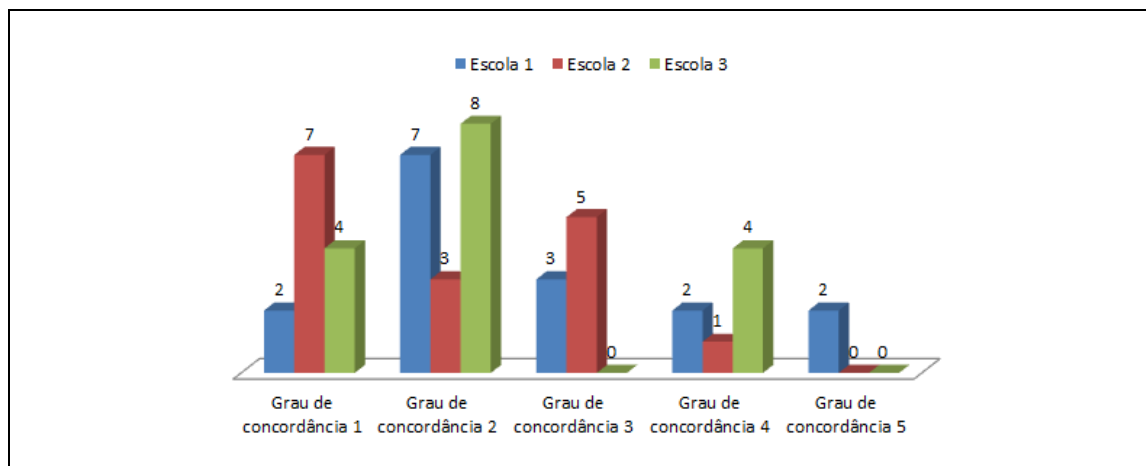
Não. Estou aqui há 9 anos e a gente nunca parou para fazer uma revisão que eu considero adequada para o processo político pedagógico. O que é feito é comentário parcial, principalmente na construção de alguns projetos pontuais, mas revisão no processo, o documento com ênfase na prática não, nunca.

Já a entrevistada 1 aponta que:

Não. Esse ano tivemos dois momentos. Momento de reunir coletivamente os professores e a direção, não teve a participação de alunos nem de pais. A gente reuniu pra discutir o projeto da escola. Nesta reunião pra ver como é que está a nossa situação do nosso PPP, a gente formou equipes de trabalho, dividindo para cada grupo ficar com uma parte do trabalho, depois juntar e formar um todo, mas até então não teve participação de aluno. O último PPP é de 2001.

Em relação às questões analisadas por gestoras e professoras das escolas estudadas, pode-se perceber também através dos gráficos 7 e 8 que a proposta de gestão democrática e participativa não atendem a proposta governamental.

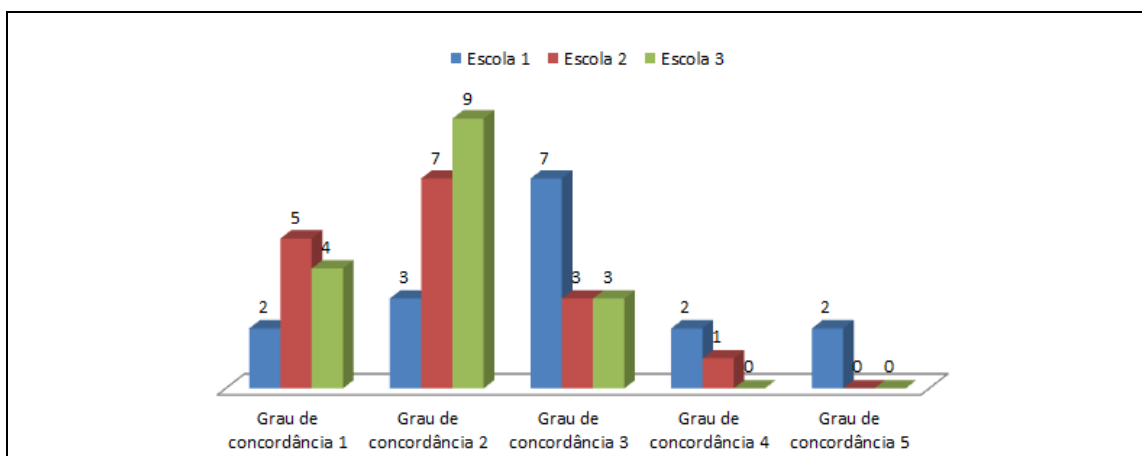
**Gráfico 7. Há encontros periódicos para analisar e avaliar as ações desenvolvidas pelos segmentos da escola – direção, colegiado, docentes e a relação pedagógica.**



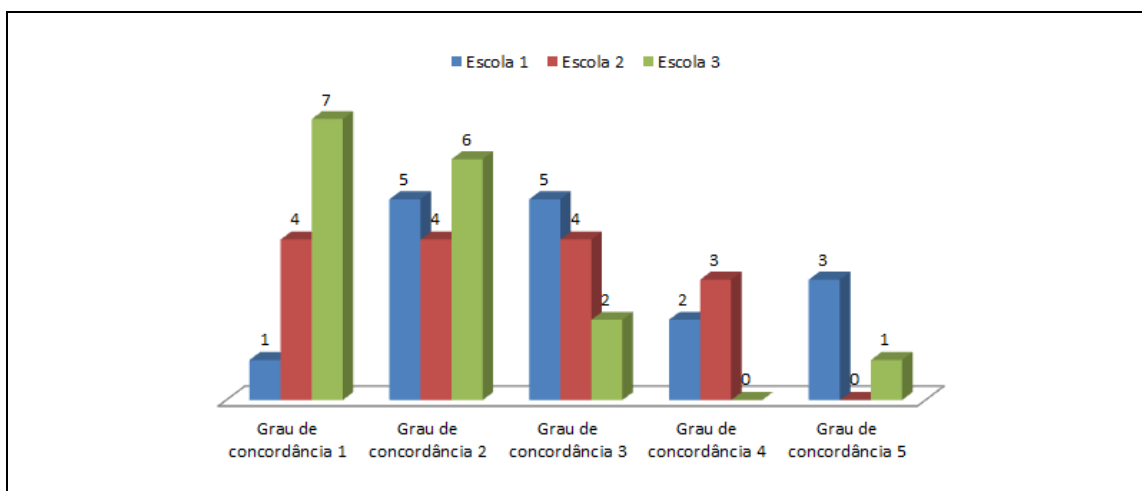
A UNESCO sugere a participação de todos os “atores sociais”<sup>193</sup> para a construção de uma gestão democrática o que evidenciará no comprometimento de uma educação de qualidade.

Antunes discorre que é grande a distância entre o discurso, as ações e as garantias legais, não bastando, portanto, escolher os gestores através de eleição para se efetivar uma perspectiva democrática na escola. Mas que se torna imprescindível a “ação do gestor da escola para garantir a efetivação das conquistas legais e a democratização das relações e do ensino”.<sup>194</sup>

**Gráfico 8. Há inter-relação entre o discurso dos gestores e as ações implementadas no Projeto Pedagógico e no currículo escolar com a participação da equipe docente.**



**Gráfico 9. O Colegiado escolar tem participação ativa no que concerne às reuniões entre pais e professores.**



<sup>193</sup> UNESCO, 1999, p. 36.

<sup>194</sup> ANTUNES, 2008, p. 2.

Para concluir a primeira parte, a última questão discute a participação do Colegiado Escolar e, mais uma vez, as opiniões das entrevistadas se aproximaram na análise de que este é um órgão que não funciona. As falas das entrevistadas ficam evidenciadas na apresentação do Gráfico 9, especialmente quando abordam que quando ocorre uma reunião, discute-se algum problema pontual sobre disciplina e ou indisciplina de alunos. A entrevistada 3 disse que:

Já algum tempo estamos vivenciando a gestão democrática e participativa, porém isso só é dado na teoria, por termos uma obrigação em formar um colegiado, ao mesmo tempo temos dificuldade muito grande em formar o colegiado, por existir dificuldade em trazer pessoas com compromisso (professores, funcionários, pais). No final a decisão acaba sendo com a administração.

A entrevistada 1 aponta:

As reuniões que foram pouquíssimas que aconteceram, tinha a presença de pais de alunos, geralmente para ver se tinha problema na escola. Aconteceram algumas reuniões extraordinárias, mas esse acompanhamento da prestação de contas, reunião de pais e mestres nunca vi acontecer, em nenhuma gestão da escola.

E a entrevistada 5 analisa:

Hoje ela existe. Passou um período sem existir, mas hoje é um colegiado atuante, que se reúne, discute, que pede e que cobra. A atuação desse colegiado é do segundo semestre de 2013. Esta prática não existia nos últimos cinco anos.

A partir desse painel, pode-se delinear que, conforme assevera Lück<sup>195</sup> e CRE,<sup>196</sup> enquanto os partícipes não assumirem seus papéis e compartilharem as responsabilidades não haverá a descentralização do poder. O PPP e o Conselho Colegiado precisam ser os pontos fundamentais de comprometimento daqueles que atuam na escola para que haja qualidade pedagógica do processo educacional.

Na segunda parte da entrevista, as questões foram direcionadas à ética, à fé e a relação com o outro e com Deus. As seis professoras foram eloquentes quanto a presença e necessidade da ética e da fé em suas vidas. Entretanto, no que confere na relação escolar, a ética encontra-se no limiar da fragmentação, como uma relação superficial com o outro e até mesmo como forma reduzida a conteúdo na

---

<sup>195</sup> LÜCK, 2000.

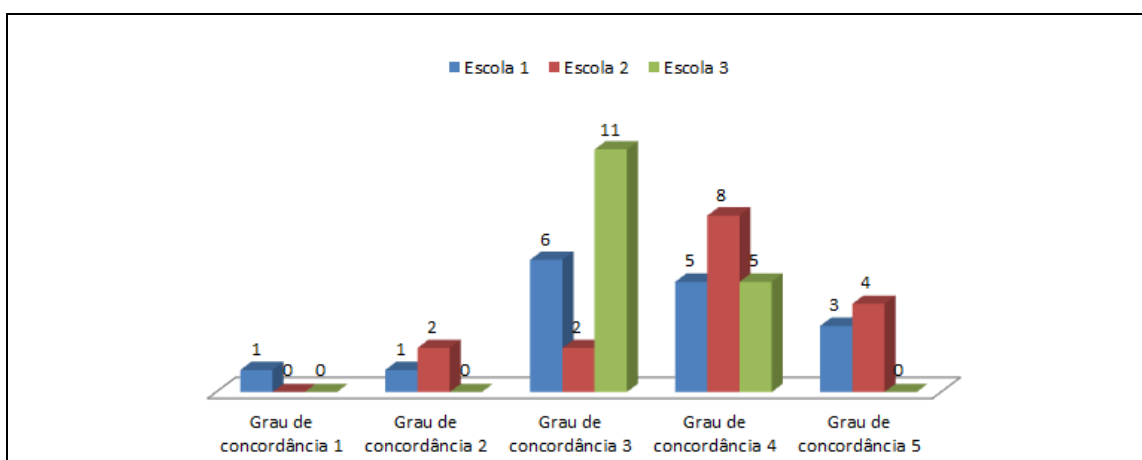
<sup>196</sup> CRE, 2000.

área de Ciências Humanas, conforme foi expresso pelas entrevistadas.

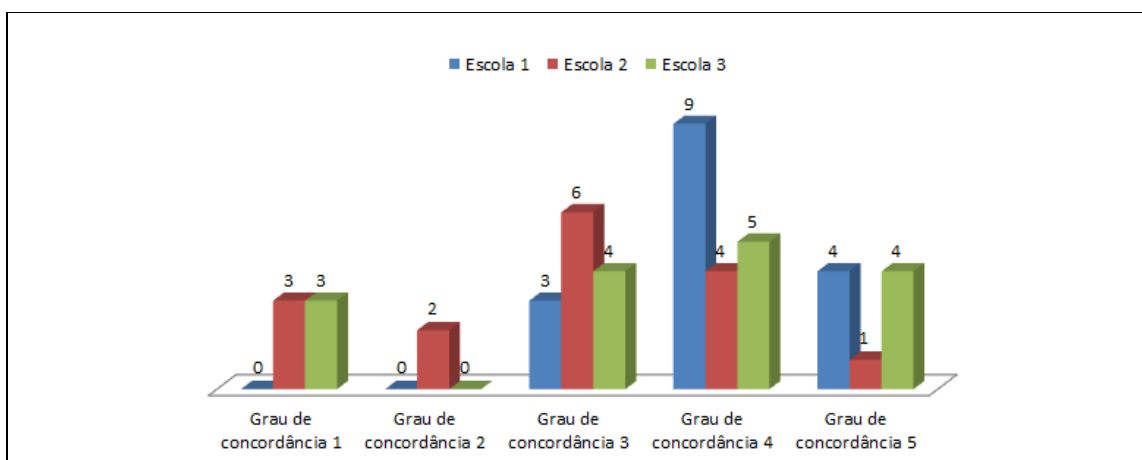
Os gráficos 9 e 10 contemplam as falas das entrevistadas devido ao grau de concordância demonstrado.

Freire<sup>197</sup> fala da urgência em a escola tornar-se num espaço acolhedor. Gadotti reporta-se ao professor ao discutir ética, dizendo: “Não se pode educar sem um sonho. Ensinar por ensinar, mecanizar, desumanizar o processo educativo é não ser ético”.<sup>198</sup> O autor ainda acrescenta que a violência cresce por falta dessa visão ética, que é preciso o encantamento pela educação.

**Gráfico 10. Os valores pessoais, como respeito ao próximo e valorização da individualidade do outro, pautam a atuação docente na escola.**



**Gráfico 11. As ações pedagógicas são respaldadas em princípios e valores éticos.**



<sup>197</sup> FREIRE, 1995.

<sup>198</sup> GADOTTI, 2003, p. 55.

Aristóteles<sup>199</sup> aponta a relevância da relação ética em todos os aspectos da vida humana, aponta a escolha com responsabilidade como condição para a vida social. E Gadotti<sup>200</sup> complementa ao observar que o professor precisa demonstrar uma atitude mais dialógica e *relacional* para a produção de uma educação mais ética.

Mostra-se relevante o depoimento da entrevistada 4 no que se refere a forma de ela definir ética na docência, o que vem a dialogar com os autores apresentados.

Na minha docência, procuro no máximo determinar o que estabeleço para um, estabeleço para todos, e respeito a ética de cada um. Perceber o “outro” como ser humano, as fragilidades, estou sempre perguntando ao meu aluno, “algum problema?”, “o que você tem hoje”, mesmo assim a gente não consegue e não faz muita coisa.

No momento em que foi perguntado: *“O que pode ser considerado importante para pautar uma relação mais respeitosa e ética entre todos os segmentos que pertencem à escola?”* As entrevistadas 1, 2, 5 e 6 responderam ser o *“respeito”*. A entrevistada 4 disse que é o *“conhecer”* e a 3 apresentou sua análise:

Acho a autenticidade e o princípio da igualdade. Posso ter autoridade a mim dada, gerada pelo conhecimento, mas não posso ter um autoritarismo, porque dentro de uma hierarquia estou dentro de uma condição de um grau mais elevado, porém somos todos iguais, mas em funções diferentes.

As entrevistadas trazem como princípios a autenticidade, a igualdade e o respeito. Esta é uma tríade bastante significativa nas relações sociais, especialmente, na escola por ser um sistema organizado pautado em princípios e valores que norteiam a formação do educando.

Por fim, mas não menos relevante, foi perguntado: *“Como você, enquanto sujeito do processo educacional, se posiciona em relação a Deus, à fé e a relação profissional com o outro?”* Dentre os depoimentos, optou-se pela entrevistada 3 que expõe a sua relação de gratidão:

Meu posicionamento em relação à DEUS é com muita alegria por ter me dado a oportunidade de encarnar e ver tudo isso de bonito que vejo aqui, pessoas maravilhosas que conhecemos. Minha posição em relação à DEUS

---

<sup>199</sup> ARISTÓTELES, 2002.

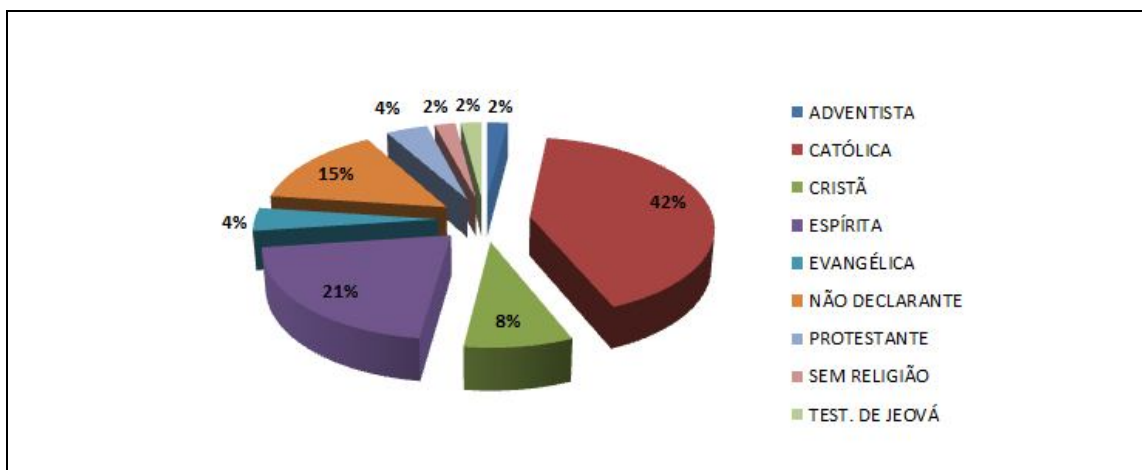
<sup>200</sup> GADOTTI, 2003.

é de gratidão. Acredito na fé. Em DEUS, na força do trabalho, no carinho. Fé que podemos ser melhores nesse mundo conturbado.

Aos respondentes também foi feito o levantamento da religião professada e os dados são representados pelo gráfico 12. Observa-se que apenas 2% se declaram sem religião. Murad explica que a espiritualidade unificadora “ajuda as pessoas e as organizações a estabelecer pontes entre a fé e as realidades humanas”.<sup>201</sup>

A sociedade hoje se volta para os valores imediatos, o ter em detrimento do ser, o consumismo desenfreado, a superficialidade das relações sociais. É nessa conjuntura que deve entrar o professor como um mediador do conhecimento e dos valores respaldados na ética. A gratidão, a bondade, a solidariedade, o reconhecimento do outro, a justiça são princípios que precisam se fazer presentes na sociedade e pautar as relações interpessoais.

**Gráfico 12. Questionário sobre a religião professada.**



Luckesi aponta que os educadores pelo fato de o serem estão comprometidos com a solidariedade e acrescenta “Sem ser efetivamente solidário com o educando, o educador perde sua principal característica, que é servi-lo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”.<sup>202</sup>

Ao buscar um elo com o pensamento de Luckesi,<sup>203</sup> pode-se retomar

<sup>201</sup> MURAD, 2007.

<sup>202</sup> LUCKESI, 2011, p. 391.

<sup>203</sup> LUCKESI, 2011.



Dussel<sup>204</sup> que, através da ética da libertação, assume o princípio formal de consensualidade e o resgata como o processo moral. Para o autor é pela práxis de libertação que se é possível transformar a realidade o que também fica evidenciado em Freire<sup>205</sup> e em Boff.<sup>206</sup>

Aristóteles<sup>207</sup> analisa o ser humano como aquele que está em busca da felicidade, da justiça, da liberdade. Murad<sup>208</sup> destaca que os seres, homem e mulher, têm o lado luminoso e caminham em direção a Deus em busca da graça e da liberdade. À medida que amadurecem mais desenvolve a caridade, a espiritualidade.

Diante dessa dinâmica, pode-se inferir que o profissional da educação, um ser espiritual, deve voltar-se ao outro e vê-lo também como um ser e a sua concepção de ser. É na busca de uma fé madura que entende a caridade e a solidariedade como forma cristã de relacionar consigo e com o outro. E quando esse outro é o educando, é preciso assumir uma postura de formador de pessoas numa relação mais equitativa, dialógica e solidária.

---

<sup>204</sup> DUSSEL, 2002.

<sup>205</sup> FREIRE, 2011.

<sup>206</sup> BOFF, 2003.

<sup>207</sup> ARISTÓTELES, 2002.

<sup>208</sup> MURAD, 2007.



## CONCLUSÃO

A educação brasileira tem passado, nesses últimos anos, por um processo de transformação no que concerne ao entendimento sobre gestão, avaliação interna e externa, o papel do gestor, do professor, a participação da comunidade e com a comunidade, enfim, a democracia.

No arcabouço teórico apresentado, neste estudo, muitos autores discorrem sobre a necessidade de reflexão acerca da dinâmica do século XXI e o papel da educação como forma não somente de serviço básico à população, mas de uma educação viva e dinâmica, viabilizando uma relação holística, que entenda o ser como aquele que transcende.

Educar holisticamente para Gadotti<sup>209</sup> “é estimular o desenvolvimento integral do ser humano em sua totalidade pessoal – intelectual, emocional, física – relacionada com a totalidade do mundo, da vida – os outros seres vivos, a comunidade, a sociedade – e a totalidade cósmica”.

Diante de tantas mudanças e desafios colocados para uma concepção de educação democrática, política e emancipadora, esta pesquisa partiu da problematização de como os gestores escolares e docentes de três escolas públicas de Vitória da Conquista utilizam os resultados do processo avaliativo, em grande escala, para revisar suas práticas de gestão e pedagógicas.

Com base na análise das entrevistas e dos questionários, ancorada na fundamentação teórica, pode-se perceber que os atores da educação, professores e gestores detêm o conhecimento sobre as mudanças no processo de gestão e a importância da participação de todos os segmentos que compõem a escola. No entanto, essa não é uma prática realizada de fato.

Ao se discutir as implicações da avaliação em larga escala no processo de ensino-aprendizagem e a forma como é delineada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, percebe-se que não há esta preocupação em atrelar as informações fornecidas pelo MEC e INEP como dados para análise e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem na UE.

Posto isso, a primeira hipótese, a qual trata do entendimento de que o

---

<sup>209</sup> GADOTTI, 2003, p. 71.

resultado das avaliações em larga escala é de grande relevância para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola é refutada.

Para Freitas<sup>210</sup> um dos obstáculos percebidos no âmbito dos resultados apresentados pelos órgãos federais, é a falta de percepção dos professores e gestores em não acolher essas informações como forma de reavaliar o processo pedagógico. O autor acrescenta que, às vezes, não só ocorre por falta de criticidade, mas por não ter domínio para usar as ferramentas eletrônicas necessárias a essa apreciação.

A segunda hipótese aponta que a transparência do discurso dos gestores, no que concerne ao diagnóstico da avaliação da instituição de ensino, plano de ação, aperfeiçoamento de projetos, estrutura pedagógica, colegiado escolar e prestação de contas, é forma de priorizar a qualidade e ética no processo de ensino-aprendizagem é também refutada.

Nos discursos apresentados pelas pessoas entrevistadas houve precisão em declarar que o Conselho Colegiado ou Colegiado Escolar não atua de fato, embora seja obrigação da escola escolher e votar em um representante de cada segmento.

Para que se concretize o princípio da gestão democrática, o Colegiado Escolar precisa exercer o seu papel consultivo e deliberativo além da atuação pedagógica e administrativa. No entanto, consoante Fernandes,<sup>211</sup> o que se vê é um Conselho Escolar inoperante, mantendo o modelo antigo de direção.

Observa-se, no contexto escolar, uma gestão associada ao controle, predominando modelos tradicionais de administração firmada a partir de uma estrutura hierarquizada e burocrática. Dourado<sup>212</sup> explica “Gerir democraticamente uma escola pública, uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades, é construí-la coletivamente”.

Murad<sup>213</sup> faz uma analogia acerca da “síndrome dos tijolos” narrando sobre instituições em que o gestor preocupa-se em fazer reformas, dividir salas ou construir paredes para as pessoas perceberem e elogiarem o seu trabalho. Esse gestor, para o autor, “tomou para si equivocadamente o título de empreendedor”.

O verdadeiro empreendedor/gestor desenvolve, muitas vezes, um trabalho

---

<sup>210</sup> FREITAS, 2009.

<sup>211</sup> FERNANDES, 2010.

<sup>212</sup> DOURADO, 2006, p. 30.

<sup>213</sup> MURAD, 2007, p. 200.

invisível aos olhos da materialização. Para Antunes<sup>214</sup> e Borges<sup>215</sup> é estar frente a um grupo, liderar, sentir-se junto com a comunidade escolar um educador que acolhe, agrega, promove o entendimento. É aquele que vem apaziguar as diversidades cotidianas em prol de uma educação de qualidade para todos.

Delors<sup>216</sup> sinaliza que, diante dos princípios de democratização, a educação passa a ter uma missão de caráter geral, a preparação do indivíduo para uma participação ativa na vida enquanto cidadão.

Quanto à terceira hipótese pode-se considerá-la parcialmente verdadeira, uma vez que aborda que os valores éticos e cristãos influenciam o comportamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, traduzindo em ações e relações pessoais. Mas, no aspecto e nas decisões administrativas, é refutada em conformidade aos depoimentos das entrevistadas em consonância com os respondentes dos questionários.

O que se vê é um processo de administração escolar em que a direção toma as decisões em conformidade com uma análise pessoal. Os autores aqui revisados apontam para essa postura como uma característica ainda comum aos moldes tradicionais. Borges<sup>217</sup> analisa, dizendo “Não se concebe uma gestão democrática da escola pública sem que todos os componentes da comunidade escolar tenham livre acesso a todas as informações importantes da escola”.

Urge, então, que a escola torne-se um espaço democrático no qual a participação de todos se efetive, garantindo a organização do trabalho pedagógico, o desenvolvimento das competências descritas nas DCNEM e nos PCN's, na avaliação voltada à qualidade e desenvolvimento do educando, no ouvir, na tolerância às adversidades. Já não se deve mais pensar em educação centrada no conhecimento, mas no sujeito como protagonista do seu conhecimento, da sua história, da sua vida, na relação consigo, com o outro e com o Transcendente.

---

<sup>214</sup> ANTUNES, 2008.

<sup>215</sup> BORGES, 2011.

<sup>216</sup> DELORS, 2009.

<sup>217</sup> BORGES, 2011, p.11.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. T.; CARVALHO, E. J. G. de. O gestor escolar: entre o discurso e a ação. In: CARVALHO, E. J. G. de (Org.). *Gestão escolar*. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 132p. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-4.pdf>>. Acesso em: 25 de out. 2012.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2002.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. *Projetos estruturantes*. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BÍBLIA Sagrada. *Novo Testamento, Salmos, Provérbios*. Coríntios 13: 1. Campinas: Os Gideões Internacionais no Brasil.

\_\_\_\_\_. *Novo Testamento, Salmos, Provérbios*. João 1: 1-3. Campinas: Os Gideões Internacionais no Brasil.

\_\_\_\_\_. *Novo Testamento, Salmos, Provérbios*. Marcos 12: 30-31. Campinas: Os Gideões Internacionais no Brasil.

BLOTER et al. *A ética nas relações interpessoais na gestão democrática numa escola pública*. [s.d.] Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2005.2/a%20tica%20nas%20relaes%20interpessoais%20na%20gesto%20democrtica%20numa%20escola%20pblica.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2005.2/a%20tica%20nas%20relaes%20interpessoais%20na%20gesto%20democrtica%20numa%20escola%20pblica.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2012.

BOFF, L. *Ética e moral: a busca de fundamentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, B. Gestão democrática da escola pública de educação básica do Paraná – perguntas e respostas. In: CARVALHO, E. J. G. de (Org.). *Gestão escolar*. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

BORTONI, R.; MARIS, S. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2013.

BOTLER, A. H. Educação, multiculturalismo e ética. *Revista portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 001, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.013*, de 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS - CRE. Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CUNHA, M. C.; BARAÚNA, R. S. Os Impasses na formulação das políticas e na gestão da educação em municípios do Estado da Bahia. In: CUNHA, M. C. (Org.). *Gestão educacional nos municípios – entraves e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

DELORS, J. (Org.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2009.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *VEREDAS - Rev. Est. Ling*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. p. 21. Disponível em: <[http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_luiz/POL%C3%8DTICAS%20E%20GEST%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_luiz/POL%C3%8DTICAS%20E%20GEST%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA%20NO%20BRASIL.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2013.

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FENATO, M. A. B.; SANTOS, S. A. dos. *Repensando a prática pedagógica e avaliativa no contexto escola*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/639-4.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

FERNANDES, M. C. da S. G.; RAMOS, G. P. Conselho escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n. 2, p. 210-224, nov. 2010.

FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.



FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários*. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREITAS, K. S. de. *Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar*. In: CUNHA, M. C. (Org.). *Gestão educacional nos municípios – entraves e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, J. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

IÑIGUEZ, L. *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEHFELD, N. A. de S.; BARROS, A. J. da S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: \_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola - teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola - teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MOORE, G. E. Princípios éticos. In: RUSSELL, B.; MOORE, G. E. *Pensadores*. Tradução Pablom Ruben Mariconda. São Paulo: Victor Civita, 1974.

MOREIRA, J. M. *A ética empresarial no Brasil*. Revisão Janice Yunes et al. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

MOREIRA, M. de C. Práticas de gestão em escola pública municipal de educação básica. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MURAD, A. *Gestão e espiritualidade – uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVAES, I. L.; LOUIS, R. A elaboração de um instrumento de medida para uma pesquisa sobre a percepção dos diretores escolares acerca da descentralização da gestão escolar. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

PINEDO, V. Ética e valores nas empresas: em direção às corporações éticas. *Instituto Ethos Reflexão*, v. 4, n. 10, out. 2003. Disponível em: <[http://www.uniethos.org.br/\\_Uniethos/Documents/Reflexco\\_10\\_web.pdf](http://www.uniethos.org.br/_Uniethos/Documents/Reflexco_10_web.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2012.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, A. P. dos. Relação entre alunos, avaliação e conselho de classe participativo, instância de reflexão. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCARDUA, A. C. *Os sentidos da felicidade*. p. 1. Disponível em: <<http://angelitascardua.wordpress.com/2008/10/30/eudaimonia/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

STRECK, D. R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

TAILLE, Y. de La T.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. *Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003*. Universidade de São Paulo. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100006)>. Acesso em: 22 set. 2012.

UNESCO. *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights)*. Paris: UNESCO, 1996. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasil: Faber Castel, 1999.

VALLS, Á. L. M. *O que é ética*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2. ed. Campinas: Papiros, 2008.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010.



## ANEXOS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIDADE ESCOLAR: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Formação religiosa: \_\_\_\_\_ Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_ Tempo de experiência: \_\_\_\_\_

Descrição das atividades ou do papel que desempenha:

---

---

#### I Parte: Gestão e Avaliação

1. O que você entende por avaliação?
2. Como você vê o processo de avaliação nesta Unidade Escolar?
3. O resultado do ENEM é importante?
4. De que maneira o resultado do ENEM pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem do aluno?
5. Como é feita a análise dos dados do resultado do ENEM?
6. O Projeto Político Pedagógico da escola é analisado e reestruturado todos os anos? Como é feita a revisão (análise e reestruturação) do Projeto Político Pedagógico aqui na escola?
7. De que forma a gestão escolar promove a discussão para analisar e revisar o Projeto Pedagógico?
8. O plano de ação da UE é construído de que maneira e quais os participantes desse processo?
9. Como ocorre o processo de avaliação de projetos implementados na escola?
10. Qual é a participação do Colegiado escolar no que concerne às reuniões entre pais e professores, às compras e à prestação de contas?

#### II Parte: Ética e Religiosidade

11. Quais são os valores pessoais que pautam a sua relação com os alunos?
12. Como você definiria a ética na docência?

13. O que representa para você a atividade de docência?
14. Independente da área do conhecimento, como o tema “ética” é discutido com os alunos em sala de aula?
15. De que forma a comunidade escolar busca respaldar as ações pedagógicas em princípios e valores éticos?
16. Sabemos que nosso país é uma democracia laica, entretanto muitas ainda são as escolas que trabalham com a componente curricular “Religião”. O que você pensa sobre isso?
17. Qual a sua análise sobre uma mediação teológica, ou mesmo religiosa, dentro do ambiente escolar?
18. O que pode ser considerado importante para pautar uma relação mais respeitosa e ética entre todos os segmentos que pertencem à escola?
19. Como você, enquanto sujeito do processo educacional, se posiciona em relação a Deus, à fé e a relação profissional com o outro?
20. De que maneira uma postura de fé, de religiosidade é importante no cotidiano da escola?

Desde já agradeço a sua preciosa contribuição para a realização desta pesquisa e aprofundamento de estudos. Quero ressaltar que após a tabulação dos dados e construção do texto definitivo, voltarei a esta Unidade Escolar para, através de um bate-papo, interagirmos sobre as informações colhidas e a contribuição delas para construirmos uma educação mais real.

Ivana Ferraz

## QUESTIONÁRIO

UNIDADE ESCOLAR: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Tempo de experiência: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica \_\_\_\_\_ Formação religiosa: \_\_\_\_\_

QUESTÃO	NÍVEL DE CONCORDÂNCIA				
	1	2	3	4	5
1. O processo avaliativo busca aquilatar o conhecimento apreendido pelo aluno a partir da interação com o professor, outros alunos e a realidade circundante.					
2. O gestor escolar considera relevante o processo avaliativo e estimula o debate interno entre docentes visando aperfeiçoamento da atuação pedagógica com base nos resultado do ENEM.					
3. O Projeto Político Pedagógico da escola é periodicamente analisado, revisado e reestruturado a partir dos resultados do ENEM.					
4. É discutido e diferenciado no Projeto Pedagógico da escola ato de avaliar e o ato de verificar a aprendizagem, bem como os meios e mecanismos utilizados para o referido fim.					
5. São realizados conselhos bimestrais com objetivo de analisar a vida acadêmica do aluno.					
6. Há encontros periódicos para analisar e avaliar as ações desenvolvidas pelos segmentos da escola – direção, colegiado, docentes e a relação pedagógica.					
7. O resultado do ENEM é importante.					
8. Os dados estatísticos sobre o resultado do ENEM, na escola, são objeto de estudo e análise para a reconstrução de práticas pedagógicas na unidade escolar.					
9. Há inter-relação entre o discurso dos gestores e as ações implementadas no Projeto Pedagógico e no currículo escolar com a participação da equipe docente.					
10. Os resultados das avaliações de aprendizagem e de projetos são analisados pelo corpo docente e diretivo para a construção do plano de ação da UE.					
11. O Colegiado escolar tem participação ativa no que concerne às reuniões entre pais e professores.					
12. Os valores pessoais, como respeito ao próximo e valorização da individualidade do outro, pautam a atuação docente na escola.					
13. A fé e a religiosidade contribuem para a construção de valores pessoais, que alicerçam a postura ética do docente.					
14. O tema “Ética” é discutido em sala de aula, independente da área do conhecimento.					
15. As ações pedagógicas são respaldadas em princípios e valores éticos.					
16. Acredito em Deus e penso que a fé assume papel central na minha vida pessoal e profissional.					

**LEGENDA:** 1- inexistente/ irrelevante / 2- fraco/ sem discussão / 3- regular/ discussão parcial / 4- bom / certa relevância 5- muito bom/ realização plena.