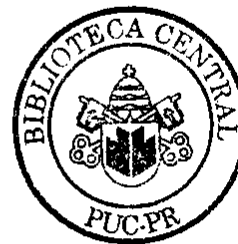


**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**



GERSON LUIS CARASSAI

**MUDANÇA ESTRATÉGICA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL:
O CASO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR DO COLÉGIO
MARISTA SANTA MARIA**

**CURITIBA
DEZEMBRO 2006**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**



GERSON LUIS CARASSAI

**MUDANÇA ESTRATÉGICA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL:
O CASO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR DO COLÉGIO
MARISTA SANTA MARIA**

**Dissertação de mestrado apresentada como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Administração, área de concentração em
Administração Estratégica.**

Orientadora: Profa. Valéria Silva da Fonseca

**CURITIBA
DEZEMBRO 2006**

11/12/2006

TERMO DE APROVAÇÃO

**MUDANÇA ESTRATÉGICA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL: O CASO DO
PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR DO COLÉGIO MARISTA SANTA
MARIA.**

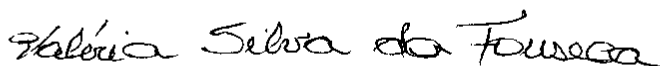
Por

GERSON LUIS CARASSAI


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Administração Estratégica, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.



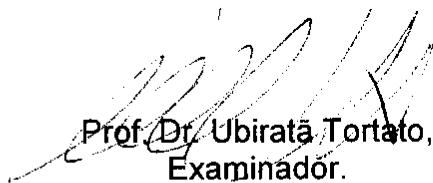
Prof. Dr. Eduardo Damiano da Silva,
Diretor do Programa.



Prof.^a Dr.^a Valéria Silva da Fonseca,
Orientadora.



Prof. Dr. Acyr Seleme,
Examinador.



Prof. Dr. Ubiratã Tortato,
Examinador.

Dedico este trabalho à Deliane, por todo amor, companheirismo e dedicação; ao Bruno e à Aline, que são a razão da minha energia, persistência e luta; e ao meu pai, por todo o incentivo na direção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da PUCPR, cujo conhecimento foi fundamental para o êxito dessa missão.

À Luciana Lopes, secretária do Programa de Pós-Graduação em Administração, pelo pronto atendimento e preocupação constante.

Aos educadores do Colégio Marista Santa Maria, pela receptividade e colaboração no desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas do curso, novos amigos, pelo privilégio da convivência e ajuda mútua durante a realização do curso.

Ao Chico, Sylvie e Margareth, pela confiança em possibilitar o aprimoramento profissional e acadêmico.

Aos meus pais, por todas as lições que me deram desde a infância e pela preparação para todas as dificuldades.

À minha esposa, Deliane, e aos meus filhos, Bruno e Aline, pela compreensão nos momentos em que eu precisei estar ausente.

À minha orientadora, professora Valéria Silva da Fonseca, pelo apoio incansável, que, aliado a sua dedicação e capacidade, serviram como principal estímulo para a conclusão desse trabalho. Seu esmero e seriedade com a vida acadêmica é um exemplo a ser seguido.

A todos aqueles que, apesar de não citados, contribuíram, direta ou indiretamente, para a consolidação de mais esta etapa da minha vida.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vi
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA	1
1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	5
1.3 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	5
1.4 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA	6
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA	9
2.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	9
2.2 A FACETA ESTRATÉGICA DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL	17
2.3 DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA IDENTIDADE ORGANIZACIONAL..	27
3 METODOLOGIA	42
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA	42
3.1.1 Perguntas de Pesquisa	42
3.1.2 Definição Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas ...	43
3.1.3 Definição Constitutiva de Termos Importantes.....	44
3.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	45
.....	
3.2.1 Delineamento da Pesquisa	45
3.2.2 População e Amostra	45
3.2.3 Coleta e Tratamento dos Dados	47
3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	49
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR E AS NOVAS NECESSIDADES DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS	51
4.2 A MUDANÇA ESTRATÉGICA DO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA	57
4.3 A IDENTIDADE NA ORGANIZAÇÃO	69
4.3.1 Atributos Centrais	70
4.3.2 Atributos Distintos	77
4.3.3 Atributos Duradouros.....	81
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	88
REFERÊNCIAS	92
APENDICE	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DEFINIÇÕES DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL	22
QUADRO 2 - VALORES IMPLÍCITOS AOS ATRIBUTOS CENTRAIS, DISTINTOS E DURADOUROS DA ORGANIZAÇÃO EM FOCO	86

RESUMO

O objetivo desta investigação foi verificar a influência de uma mudança estratégica, qual seja, a implementação de um novo processo de avaliação escolar, na identidade do Colégio Marista Santa Maria, no período de 1998 a 2006. A mudança em foco foi verificada por meio da análise da aplicação de concepções pedagógicas e das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e a identidade pela distinção dos atributos centrais, distintos e duradouros da organização, expressos em valores organizacionais compartilhados pelos seus integrantes, conforme definido por Albert e Whetten (1985). O método adotado foi o estudo de caso, com abordagem descritiva e predominantemente qualitativa. O delineamento é de levantamento, do tipo seccional com avaliação longitudinal, devido a necessidade de se verificar a identidade na organização em exame nos períodos anterior e posterior a 1998. A amostra foi intencional, constituída por catorze educadores. Os dados primários foram coletados mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas com os integrantes da amostra e analisados por meio do emprego parcial de técnicas de análise de conteúdo. Os dados secundários foram obtidos a partir da consulta de documentos, relatórios e informativos internos e de documentos emitidos pelo Ministério da Educação contendo normas que regem o setor, e analisados por meio de análise documental. Os resultados demonstraram que a implantação do novo processo de avaliação escolar provocou modificações nos atributos da identidade especificados, uma vez que outra perspectiva foi concedida ao valor educação e novos valores passaram a ser compartilhados pelos educadores durante o processo, concernentes sobretudo à relação professor-aluno, à aprendizagem e à inovação.

Palavras-chaves: mudança estratégica; identidade organizacional; avaliação escolar; instituição particular de ensino.

ABSTRACT

The objective of this investigation was to verify the influence of the strategic change that it was implemented through a new process of school assessment, in the identity of Santa Maria Marista High School, PR, Brazil, in the period from 1998 to 2006. The change in the focus was through the analysis of the application of the pedagogical concepts and the recommendations of the National Curriculum Parameters and the identity of the distinction of the central, distinctive and lasting attributes of the organization, expressed in organizational shared values by its members, as it was defined by Albert and Whetten (1985). The method adopted was the study of a case with a descriptive and mainly qualitative approach. The delineation is the survey of the sectional type with the longitudinal assessment due to the necessity to check the identity of the organization of the exams in the previous and the subsequent periods from 1998. The sample was deliberately composed by fourteen educators. The primary data was collected by the application of semi-structured interviews with the members of the sample and analyzed through the use of techniques of content analysis. The secondary data was obtained from the consult of documents, reports and internal bulletins and the documents issued by the Ministry of Education with the regulation that rules the sector and analyzed by documental analysis. The results proved that the implementation of the new process school assessment provoked modifications in the attributes of the specified identities, since the other perspective gave the school value and the new values started to be shared by the educators during the process, related in the relation student-teacher, in the learning process and the innovation.

Keys words: strategic change; organization identity; school assessment; private school institution.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

A globalização dos mercados, as profundas alterações no mundo do trabalho, o arranjo do processo produtivo e a pressão pelo aumento da competitividade têm gerado alterações profundas nas organizações. Modelos fixos há muito seguidos não garantem a aquisição dos padrões desejáveis. Diante desta realidade, é natural que as organizações e, entre elas, as escolas, procurem novas formas de satisfação de suas necessidades, impulsionando os indivíduos a se adaptarem às novas exigências. As novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que as escolas também se adaptem rapidamente. Estas transformações geram impactos profundos e, nesta perspectiva, a educação adquire grande importância, pois exige novos conceitos, categorias e interpretações do âmbito educativo (FERREIRA, 1998).

No Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece os princípios e finalidades da educação nacional, principal referência legal para formulação de propostas seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instalou-se um movimento de mudança no setor educacional (BRASIL, 1996; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 2000). Luck (2000) comenta que é diante deste cenário que se encontram as organizações educacionais que, cada vez mais, são pressionadas para a obtenção de resultados na aprendizagem e na otimização de seus recursos.

Tradicionalmente, as instituições de ensino tendem a ser conservadoras. Conseqüentemente, resistem a mudanças por considerá-las fator de desestabilização. Nelas as transformações ocorrem lentamente em função da sua cultura e dos seus valores, decorrentes não só do contexto social, econômico e político, mas, sobretudo, dos indivíduos que atuam na escola e do seu ambiente

local. Abordando esta questão, Santos (1998) observa que as escolas, ao que parece, portam uma cultura de poder, cujas características dificultam a gestão criativa e participativa, gerando um nível de resistência elevado diante de propostas de mudança.

Por outro lado, o ambiente, ao impor às organizações a necessidade de mudança, altera, por meio de um processo de construção coletiva, a cultura da organização. Segundo Schneckenberg (1999), descrever o momento da implementação de mudanças no cotidiano da gestão escolar implica reconhecer que ela pode representar uma simples reprodução de objetivos previstos em determinado programa, como também estabelecer um processo de transformação mais amplo, consciente e comprometido com as necessidades de mudança.

Portanto, quando mudanças significativas são propostas e implementadas, atinge-se obrigatoriamente a cultura da organização (MALLMANN, 1998). Considera-se, assim, que o processo de mudança não pode ser visto separado da cultura organizacional existente, uma vez que ela influencia e determina a forma e o grau possível da mudança na organização (GONÇALVES, 2002).

Para Oliveira (2002) a cultura imprime uma identidade, uma marca reconhecível pelos que integram a estrutura social e que interagem com ela. Considerando que identidade é tudo que torna algo único, no caso de uma organização pode-se entender a sua identidade como o conjunto de características próprias e exclusivas que refletem a sua personalidade. Mineto (1998) corrobora esta idéia, afirmando que cada organização tem personalidade própria, que a caracteriza e formaliza o comportamento dos seus membros.

É no processo de investigação da cultura de uma organização que se identificam os aspectos formadores da identidade organizacional. Oliveira (2002) considera que a identidade organizacional é resultado da interação dos membros e não membros de uma organização e o seu estudo permite compreender os aspectos mais arraigados da sua cultura.

Os processos de mudança exigem novos padrões culturais e podem proporcionar alterações nos valores já internalizados pelos indivíduos e, conseqüentemente, pelas organizações, causando rompimento na sua identidade. Neste sentido, o estudo da identidade construída e/ou modificada nas organizações durante a implementação de mudanças, deve ser assumido como indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho delas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC para superar a atual crise da educação básica no Brasil, atuando como uma referência para a transformação dos objetivos dos ensinos fundamental e médio, comenta-se que muitas escolas conseguiram forjar identidades próprias de instituições dedicadas à formação e, por isso, se tornaram alternativas de prestígio em suas comunidades, além de perderem parte da sua identidade de instituições formativas quando se viram reféns do exame vestibular. Esta situação gerou uma padronização que não atende às atuais demandas da sociedade. No mesmo documento é citado que a identidade da escola supõe uma inserção no meio social, que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais, as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional adequado para cada instituição (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 2000).

Um dos modelos mais arraigados nas organizações escolares diz respeito ao processo de avaliação dos alunos. Há muito se discute os objetivos reais do ato de se avaliar. O processo de avaliação que se estabelece nas escolas assenta-se na manutenção das relações de poder que se estruturam no universo social destas. Neste processo, segundo Freire (1979), o aluno é considerado como um depositário de conhecimento e, o professor, à medida que detém o saber e, conseqüentemente, o poder, é aquele que determina as formas de acesso ao conhecimento formal e o espaço social onde deve ocorrer a aprendizagem. Tal postura vem sendo bastante criticada nos últimos anos e as novas necessidades se alinham no conjunto destas

críticas, confirmando o caráter discriminatório, pouco formativo e de exclusão implícito neste tipo de prática avaliativa.

Com o objetivo de superar esta prática, várias propostas têm sido apresentadas, as quais apontam novas possibilidades para o processo de avaliação escolar. De uma maneira geral, a literatura especializada revela que essas propostas sugerem que o que deve ser avaliado não é exclusivamente o aluno, mas a relação que se estabelece no processo ensino-aprendizagem entre aluno e professor.

Nessa ótica, o processo de avaliação assume novas características, já que se estabelece uma proposta de avaliação em que o aluno deve ser avaliado cotidiana, cumulativa e diagnosticamente. Para tanto, os estabelecimentos de ensino necessitam criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria.

Partindo das considerações feitas anteriormente, o estudo da implantação de uma proposta de mudança organizacional em uma instituição de ensino, sobretudo de uma mudança de natureza estratégica, constitui tema relevante de investigação. Daí o interesse em aprofundar a compreensão do percurso desenvolvido por uma escola de grande porte durante a implantação de processos pedagógicos considerados inovadores, no âmbito da mudança do seu sistema de avaliação.

Nesse sentido, com a presente pesquisa procurou-se analisar a relação entre a mudança estratégica, representada pela implantação de um novo processo de avaliação escolar ocorrida em 1998, e as alterações na identidade de uma instituição particular de ensino, qual seja, o Colégio Marista Santa Maria, localizado em Curitiba, no Estado do Paraná. Este é um colégio particular, fundado em 1925, que atende cerca de 2.800 alunos e oferece educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É freqüentado predominantemente por alunos de classe média e média alta e investe na formação continuada dos seus educadores, revelando, assim, dinamismo na busca pelos avanços e progressos no âmbito da educação.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da breve discussão realizada acima, realizou-se um estudo para responder o seguinte problema de pesquisa:

Quais são as alterações na identidade organizacional do Colégio Marista Santa Maria após a implantação de uma proposta de mudança no sistema de avaliação dos alunos no período de 1998 à 2006?

1.3 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é verificar até que ponto a implantação de uma proposta de mudança no sistema de avaliação dos alunos, denominado pela instituição de avaliação formativa, alterou a identidade organizacional no Colégio Marista Santa Maria, situado na cidade de Curitiba, PR, no período de 1998 à 2006.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) Descrever a mudança implementada no processo de avaliação escolar da organização em estudo no período 1998-2006.
- b) Identificar os atributos da identidade na organização em estudo antes da mudança no processo de avaliação escolar no período especificado.
- c) Identificar os atributos da identidade na organização em estudo após a implantação da mudança no processo de avaliação escolar no período especificado.
- d) Verificar as alterações ocorridas na identidade na organização em estudo em face da mudança no processo de avaliação escolar no período especificado.

1.4 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

As organizações escolares, por estarem inseridas num contexto de mudanças constantes, precisam adaptar-se às novas realidades com as quais se defrontam. Hargreaves (2004) comenta que se vive um momento decisivo da história educacional brasileira, em que o contexto no qual os professores trabalham se transforma profundamente. Além disso, o campo dos saberes relacionados à educação vem alargando-se ao longo dos anos. São novas teorias, propostas metodológicas, conhecimentos cientificamente construídos, que abordam a epistemologia do conhecimento e metodologias que instrumentalizam a prática pedagógica.

A avaliação tem sido pesquisada e estudada por vários autores, que têm demonstrado que o seu papel vai muito além de quantificar resultados e informar ao educador sobre a aprendizagem do aluno ao final de um período. No entanto, as práticas de avaliação existentes na maioria das escolas parecem perpétuas, intocáveis, distantes de qualquer possibilidade de ação reflexiva que gere transformações (BRANDES, 2005).

Apesar dessa constatação, muitas instituições escolares, preocupadas com as exigências atuais, não tomam atitudes necessárias para instaurar o processo que as levaria a se modificarem para atender as demandas atuais. Talvez o maior problema seja o fato de que a questão não é somente mudar, e sim conduzir a mudança, o que implica em uma tarefa extremamente difícil (BRANDES, 2005). Observando esta realidade, é preciso buscar caminhos que efetivamente auxiliem estrategicamente a gestão escolar e que conduzam o educador para uma modificação da sua ação.

Considerando-se que a identidade é construída, ao longo do tempo, por meio de sucessivas socializações, e que as mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e educacionais provocam continuamente questionamentos sobre o papel da escola e dos professores, provocando o

surgimento de novos referenciais identitários, é importante averiguar o que acontece nas instituições de ensino, dando visibilidade às ações que têm sido desenvolvidas para manter ou alterar a sua identidade. Ao se propor, assim, o estudo dos reflexos da identidade na transformação nos moldes tradicionais de avaliação para um novo estilo de avaliar, mais coerente com os conhecimentos construídos em educação, pedagogia, psicologia e demais áreas afins, este trabalho proporciona novos subsídios para se compreender os processos de mudança estratégica em instituições de ensino e definir melhor o conceito de identidade organizacional, ainda obscuro na literatura especializada e, por conseguinte, de difícil verificação na realidade.

Pretende-se com os resultados da pesquisa contribuir também para que os vários agentes envolvidos na administração da instituição de ensino em exame, principalmente os seus gestores, possam melhor compreendê-la e gerenciá-la em situações de mudanças, conhecendo os elementos que constituem a identidade organizacional e que são passíveis de transformações. Espera-se ainda que outras instituições educativas possam se beneficiar da experiência, motivando-se rumo à implementação de práticas que atendam mais adequadamente as necessidades do aluno em seu processo de construção do conhecimento.

Por fim, espera-se que a comunidade científica desperte para a relevância do tema, investindo mais esforços na realização de estudos sobre ele. Isso permitirá subsidiar e dar suporte às escolas que enfrentam o desafio da mudança, contribuindo com avanços e progressos na área da gestão educacional.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. Nesse primeiro capítulo, apresentou-se uma visão global do tema do estudo, definindo-se o problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados, além de se especificar a justificativa teórica e prática para a sua realização.

O segundo capítulo se dedica à fundamentação teórico-empírica que apóia a pesquisa. Em primeiro lugar, nela são expostas discussões sobre o processo de avaliação escolar. Em seguida se faz a revisão dos principais aspectos referentes às categorias analíticas que compõem esse estudo e as suas relações.

No terceiro capítulo é detalhada a metodologia empregada na investigação, apresentando as perguntas de pesquisa, as definições constitutivas e operacionais das categorias analíticas, o delineamento da pesquisa, a população e a amostra, além das técnicas de coleta e de análise dos dados e as limitações do estudo.

No quarto capítulo é feita a apresentação e a análise dos dados coletados, com base na fundamentação teórico-empírica construída no segundo capítulo. Inicialmente é elaborada uma caracterização histórica das práticas de avaliação bem como da instituição em exame. Em seguida são descritos o processo de mudança estratégica focalizado e os elementos que caracterizam a identidade organizacional da instituição em voga.

No quinto capítulo são explicitadas as conclusões do estudo, além de sugestões e recomendações para o desenvolvimento de investigações futuras sobre o tema abordado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

No mundo contemporâneo as organizações desencadeiam processos internos para atender as novas demandas e pressões ambientais. Assim, como reação a estas mudanças, por vezes se assiste a transformação nas identidades organizacionais motivadas por condições internas e externas. Este estudo tem por finalidade verificar as alterações ocorridas na identidade de uma organização educativa em face da mudança no seu processo de avaliação escolar.

Para tanto, desenvolveu-se um quadro teórico para dar suporte à investigação do tema, dividido em três seções: a origem e o desenvolvimento da avaliação escolar, a mudança estratégica e a identidade organizacional.

2.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Historicamente, a burguesia que lutou contra os privilégios da nobreza e do clero, quando assumiu o poder em 1789 na França, tornou-se conservadora, para garantir os benefícios econômicos e sociais que conquistou. A sociedade burguesa, de poder centralizado e hierarquizado, cristalizou-se e constituiu-se com a exclusão de grande parte dos integrantes da comunidade. Ela era marcada então pela culpa e o sacrifício era considerado fonte de elevação espiritual. Foi nesse contexto que as concepções de homem, mundo, sociedade, conhecimento e educação começaram a configurar as relações humanas contemporâneas, inclusive entre professor e aluno na escola, determinando novas formas de agir (LUCKESI, 2002).

No âmbito da educação escolar, parte destas concepções ainda está presente nos dias atuais, principalmente no processo de avaliação. Ao se perguntar a pessoas das mais variadas idades sobre suas experiências de vida, certamente elas farão relatos diversos; porém ao serem questionadas a respeito da sua vivência escolar e, mais especificamente, da maneira como foram avaliadas, os relatos serão bastante semelhantes. “Quando resgatam suas lembranças de escola, certos

adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma seqüência de humilhações” (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Como regra, testes e provas concluem determinado período de ensino, tendo como propósito verificar se os conteúdos foram devidamente aprendidos pelos alunos. São instrumentos de constatação e mensuração quantitativa e não de investigação. O professor detém o saber e deve repassá-lo ao aluno (PERRENOUD, 1999).

Existe um mito acerca da pretensa objetividade garantida pela avaliação quantitativa. Hadji (2001a) afirma que a ação de dar notas, por ser uma operação de descrição quantitativa do real, oferece clareza e objetividade na sua utilização. Esta ação de dar notas é fortemente relacionada à mensuração, o que é um equívoco. A medição precisa é do âmbito da física e não do âmbito do ensino e da aprendizagem. Assim, avaliar não é medir, até porque o instrumento de medida, ou seja, a pessoa que corrige, não corresponde aos requisitos de confiabilidade necessários a instrumentos desta natureza. De acordo com Machado (1999, p. 271-272),

avaliar é, até etimologicamente, estimar valor. Ainda que no processo de avaliação sejam utilizados números, tais utilizações situam-se bem distantes de precisos processos de medição. [...] Não existe nada de incorreto ou inadequado na utilização de números nos processos de avaliação; é necessário, no entanto, a consciência de que eles resultam de um processo de interpretação [...]; no processo de interpretação/valoração, é importante assimilar o caráter subjetivo dos mecanismos envolvidos, em vez de elidi-los ou mascará-los com pretensões de absoluta objetividade.

Educadores, alunos e famílias apóiam-se numa segurança ilusória de que os números afastam a dimensão subjetiva do ato de avaliar. Entretanto, “as variações de notas, para um mesmo produto, de um examinador a outro, vão bem além do que seria apenas uma incerteza normal devido às condições ‘locais’ de tomada de medida. Todas as experiências de multicorreção – e elas foram numerosas – demonstraram isso abundantemente” (HADJI, 2001b, p. 30). Isto

sugere que a subjetividade está presente mesmo na correção de provas ou exames e que, assim, a precisão da nota é um mito. A subjetividade é inerente a qualquer ato humano.

Pesquisas demonstram que, ao empregarem no seu julgamento impressões do dia-a-dia a partir da sua intuição global, os professores antecipam melhor o sucesso do aluno do que quando se baseiam somente na nota de provas aparentemente mais rigorosas e precisas. Assim, para Hadji (2001b) avaliar é confrontar expectativas e realidade, num processo de negociação. Hoffmann (2001) acredita que a avaliação significa uma interação entre pessoas que fazem a leitura do mundo a partir de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente.

Ao simplesmente quantificar uma aprendizagem, deixa-se de sinalizar aonde se encontra a dificuldade, sintetiza-se um percurso de uma semana, um mês ou até dois meses nos resultados de alguns exames episódicos, dimensionando um fenômeno sem encaminhar decisões. Desta forma, as notas podem ocultar ou deturpar o processo de aprendizagem do aluno. Os alunos se dedicam ao estudo em função da data marcada para a prova e não pelo prazer de aprender ou porque os conteúdos são significativos. E “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos” (LUCKESI, 2002, p. 21).

A média, por sua vez, retoma a nota anterior dos exames e, assim, certamente não retrata o aprendizado e o desempenho real do indivíduo no momento atual. Existe uma preocupação do educador em reunir dados precisos do aluno para garantir uma avaliação justa e, com isto, ele não percebe que a utilização equivocada da mensuração em educação pode acarretar imprecisão e injustiça (HOFFMANN, 2001).

Logo a avaliação vem sendo realizada muitas vezes independentemente do ensino, da aprendizagem e da relação professor-aluno, de acordo com os interesses da instituição escolar, nem sempre considerando o que foi ensinado. Tem-se destinado exclusivamente à determinação de conceitos ou de notas aos

alunos. Além disso, ela ocupa uma dimensão cada vez maior nos processos de ensino, direcionando a atuação pedagógica.

Luckesi (2003) afirma que a prática dos exames escolares visa julgar, aprovar ou reprovar. Educadores, estudantes e pais têm sua atenção voltada para os resultados das provas e certificações, tornando o medo, a ansiedade e a tensão parte do clima da sala de aula. Diante de alunos temerosos da exposição pública do erro, garante-se uma submissão internalizada, útil aos processos de seletividade e, portanto, interessante para a sociedade dominante. Os exames são ainda pontuais, classificatórios e estáticos, já que classificam numa posição definida; seletivos, enquanto excluem os que não sabem; e fundamentam uma prática pedagógica autoritária, na qual se tornam instrumentos de poder. Deste modo, “a atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa” (LUCKESI, 2002, p. 66).

Contudo, apesar de ainda guardar resquícios de concepções geradas nos séculos XVI e XVII, as ações atualmente promovidas no âmbito escolar já são conduzidas pela busca da aliança, da integração e da inclusão, conforme observa Luckesi (2003). Nestes termos, a avaliação deve orientar-se pela noção do tipo de decisão a que se pretende que ela sirva, pois as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação. Por isso, avaliar as estruturas específicas de um programa é “mais importante que fazer comparações com outras unidades externas; o processo interno é muito importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa ou curso” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 22-23).

O questionamento acerca dos benefícios da avaliação como atitude coletiva e permanente pode elucidar as necessidades e possibilidades de avanço institucional, superando os conflitos e referendando as decisões mais acertadas. A avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 177),

é um universo de significações abertas, que adquire força e se expande por meio de processos de interatividade ou de comunicação intersubjetiva e a construção coletiva. A avaliação assim compreendida é uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação.

O que tem ocasionado a maioria das discussões em torno da avaliação é a tentativa de definição do significado primordial de sua prática na ação educativa. Vários educadores notáveis e com formação diversa voltam sua atenção para o processo de avaliação educacional. Popham (1977, p. 13) afirma que "muitos educadores jogam com expressões relacionadas à avaliação com displicente imprecisão e seria prudente para os educadores trocarem entre si significados de terminologia antes de se envolverem em discursos prolongados".

Mediano (1987) apresenta dados de pesquisa que apontam problemas de conceituação de avaliação entre professores de 1º grau e as discussões estabelecidas a partir daí. Se isso ocorrer, a nota pode ser um instrumento adequado, pelas razões especificadas a seguir.

- a) Ao tornar a trajetória mais visível, a nota permite visualizar melhor onde se está e para onde se precisa ir. Não se trata tanto de precisão, pois nenhuma nota é precisa, como de visualização mais circunstanciada: nesse caso, seu reducionismo pode ser compensado pela clareza maior da informação e da sinalização em torno do que fazer.
- b) Indicando complexidade qualitativa, a nota não passa de sinalização restrita e restritiva, no fundo bisonha, cujo poder de expressão depende essencialmente do professor, não de propriedades intrínsecas, que, na verdade, não tem.
- c) Sendo mais fácil comparar sobre planos quantitativos, a nota é mais explícita do que outros possíveis artifícios, embora sempre mais delicada, porque, além de conter tendência reducionista frontal, exige

elegância na sua condução. O aluno precisa certificar-se imediatamente que ela é apenas expediente para lhe garantir o direito de aprender.

- d) A nota possibilita realizar acompanhamentos mais meticolosos do que táticas que se prendem, por exemplo, a comentários genéricos, sugestões suaves, insinuações preliminares, toques ao longe; é possível, por exemplo, fazer gráficos semanais do desempenho do aluno, para visualizar claramente a sua evolução para cima ou para baixo, ou mesmo a sua estagnação em certo patamar.
- e) A nota permite, quando bem feita e sempre acompanhada dos devidos comentários que explicitam sua razão, que o aluno se dimensione mais acuradamente, sem se perder facilmente em discursos frouxos ou desconexos, que acabam escondendo manhas ou incompetências do professor, bem como toda sorte de evasiva do aluno. Isso não significa que a nota seja coisa 'certa' ou 'precisa', o que recairia na pura mistificação, mas que se pode visualizar melhor dentro do artifício metodológico de reduzir complexidades qualitativas a indicações quantitativas indiretas possíveis.
- f) A nota não pode 'representar' a aprendizagem. Sendo um construto teoricamente dependente, no máximo 'indica' a aprendizagem, sempre sob risco de interpretação própria do professor e do aluno. Logo ela deve indicar contornos possíveis da situação, bem como tendências manejáveis, dentro da precariedade natural do processo de operacionalização de indicadores empíricos.
- g) É totalmente estranho ao contexto dialético e hermenêutico esperar que nota coincida com aprendizagem mecanicamente, como poderia pretender posturas positivistas e empiristas. Esse problema, no entanto, não é apenas da nota, mas de qualquer indicador de avaliação, por mais qualitativo que seja, porquanto, metodologicamente falando, não é

possível estabelecer uma relação direta entre conhecimento e realidade.

- h) A nota serve apenas para auxiliar na interpretação da aprendizagem e será tanto mais útil quanto menos for mistificada, mantendo estrita cautela frente a suas limitações e reducionismos. Ela não pode ser, por isso mesmo, algo definitivo; ao contrário, deve levar, sempre que possível, à possibilidade de ser discutida e refeita.
- i) O professor não pode dar a nota para mostrar a sua autoridade, mas para declarar o seu compromisso com a aprendizagem do aluno e cobrá-lo nessa direção.

Mesmo com os problemas apresentados, a avaliação é essencial para a educação. É inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. "Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que se vive para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente" (GADOTTI, 1991, p. 90). Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

O professor necessita ser solidário com o aluno no seu caminho de desenvolvimento; necessita estar junto e ao lado dele em sua tarefa de construir o cotidiano, dando-lhe suporte para que prossiga em sua busca e em seu crescimento, na direção da autonomia, da independência, da vida adulta. A avaliação subsidia o diagnóstico do caminho e oferece ao professor recursos para reorientá-lo. Em função disso, há necessidade da solidariedade do professor também como avaliador (LUCKESI, 2002).

Avaliar, entre outras coisas, tem a função de comunicar a distância entre o lugar que o aluno ocupa no momento e o lugar onde se imagina que deveria estar. Assim, ela possibilita descobrir os motivos do aluno não conseguir aprender e recuperar a posição onde ele deveria estar (AFONSO, 2000).

Luckesi (2000) esclarece que qualquer que seja a avaliação, ela envolve duas ações: a do diagnóstico e a da tomada de decisão. O diagnóstico permite conhecer a realidade avaliada, suas características e necessidades, pois não há possibilidade de avaliação sem constatação. Após conhecer os resultados do diagnóstico, é necessário tomar uma decisão na direção de uma melhoria de qualidade.

O aperfeiçoamento de determinado processo educacional depende, assim, da sinalização das duas dimensões que constituem a avaliação investigativa: a primeira é a quantitativa, que levanta os dados baseados em parâmetros e objetivos anteriormente designados, com uma amostragem significativa que garanta validade para um julgamento de valor. A segunda é a qualitativa, que possibilita o julgamento de valor, com base na quantidade e na riqueza de detalhamento de informações mais próximas da realidade.

As formas de avaliação propostas nas instituições de ensino freqüentemente desconsideram a origem e o modo como o conhecimento é construído (BRANDES, 2005). A presença de professores que permanecem agindo como transmissores de conhecimentos e atuando de forma a classificar e selecionar os resultados de seus alunos, abstraídos de momentos absolutamente episódicos, reflete a realidade do cotidiano de grande parte das escolas, o que sugere que as contribuições teóricas de estudos realizados sobre o tema pouco têm influenciado para modificar a educação nacional. Para tanto, é preciso se ocupar com a qualidade do processo educativo, motivando a aprendizagem dos alunos e valorizando os professores.

Na presente pesquisa se apresenta a mudança no processo de avaliação escolar implementada no Colégio Marista Santa Maria, na qual se busca substituir, sob constante processo de aprimoramento, os moldes tradicionais de avaliação por um novo estilo de avaliar, mais coerente com os conhecimentos construídos e as práticas disseminadas em educação, pedagogia, psicologia e demais áreas afins nas últimas décadas. Neste sentido, para realizar a análise da mudança em foco,

delimitando pontos específicos de abordagem, serão explicitadas nos próximos tópicos as categorias analíticas investigadas, quais sejam, a mudança estratégica e a identidade organizacional.

2.2 A FACETA ESTRATÉGICA DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL

As inovações tecnológicas e as transformações sociais dominam a sociedade contemporânea, mudando significativamente a produção e a vida das pessoas, exigindo uma nova concepção de trabalho e de organização social da produção. O ambiente de negócio é caracterizado atualmente por constantes e profundas transformações, que têm forçado os administradores a empreenderem grandes esforços no sentido de acompanhar, interpretar e compreender a natureza dessas mudanças e as suas implicações para as organizações.

Diante destas constatações, a mudança organizacional têm sido um dos temas mais abordados pelas ciências sociais nas últimas décadas. A principal razão deste movimento deve-se ao fato de que as condições dentro e fora das organizações estão mudando de forma rápida e profunda. Assim, quase a totalidade dos artigos e livros sobre mudança organizacional é iniciada por comentários sobre a velocidade fantástica das mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que as organizações estão sujeitas e sobre como elas precisam se adaptar para fazer frente a estas mudanças.

Quando se pensa em mudança, surge imediatamente a idéia de alteração ou de substituição de uma situação, estado ou condição para outro, geralmente acompanhado de expectativas e/ou ameaças. Mudar implica desnaturalizar, distanciar do *habitus* que constitui a ação, tão estruturante quanto estruturada. Mudar altera a regra, o regime ou modo de organizar. Na maioria das vezes, a mudança acontece ou se impõe voluntária ou involuntariamente em um contexto social, econômico, organizacional, familiar, pessoal. A mudança geralmente provoca

incertezas face ao novo que se impõe, gerando expectativas, medos e insegurança (MESSINA, 2001).

Nos estudos atuais sobre o tema é consenso que o ambiente influencia a organização. A mudança organizacional, como Lima e Bressan (2003) apontam, passou a ser tratada como tema central a partir do momento em que as organizações passaram a ser concebidas como sistemas abertos, suscetíveis às mudanças do ambiente. A necessidade de mudar é sentida então a partir do aparecimento das forças que vem de fora bem como de dentro da organização.

Segundo Megginson, Mosley e Pietri (1986), a mudança organizacional ocorre por causa das alterações nas variáveis externas, como sistemas políticos, econômicos, mercados, tecnologia e valores, mas também possui motivações internas. Essas forças emergem principalmente porque a organização não tem controle sobre elas. Não obstante, uma organização depende e precisa interagir com o seu ambiente para que possa sobreviver. Os seus recursos físicos, financeiros e humanos são obtidos fora dela. Deste modo, qualquer coisa que interfira no ambiente ou que o modifique pode afetar as operações da organização e ocasionar pressão para a mudança. Para os autores, forças internas impulsionadoras das mudanças organizacionais são resultantes de outros fatores, como, por exemplo, novos objetivos da organização, políticas gerenciais, tecnológicas e atitudes dos empregados.

Ainda de acordo com Megginson, Mosley e Pietri (1986), as forças externas e internas não são encontradas isoladamente. Ao invés disso, com frequência elas estão inter-relacionadas. As mudanças organizacionais, em um primeiro momento, ocorrem por forças internas e têm suas origens principalmente nas mudanças do ambiente.

Para Stoner e Freeman (1995) há pelo menos três motivos pelos quais as organizações realizam programas de mudança. Primeiro, quando mudanças ambientais ameaçam a sobrevivência da organização. Como qualquer sistema, as organizações dependem do seu ambiente e devem interagir com ele. Se uma

organização perde o contato com o seu ambiente, poderá passar a oferecer produtos e serviços que poucas pessoas desejam comprar, enquanto concorrentes mais ágeis ocupam parte da sua fatia do mercado.

Segundo, quando mudanças ambientais oferecem novas oportunidades de prosperidade. Conforme Stoner e Freeman (1995), uma mudança ambiental pode representar um problema ou uma oportunidade dependendo da perspectiva que se aborda a questão. Os autores ressaltam que a descoberta de oportunidades é essencial em organizações bem sucedidas.

Terceiro, quando a estrutura da organização está reduzindo sua velocidade de adaptação às mudanças ambientais. Esta é a força impulsionadora de muitas mudanças planejadas atualmente.

Contudo, a maneira como se percebe as pressões ambientais e como se direciona a mudança em uma organização depende do modo como ela é interpretada. Um exemplo de como as organizações são percebidas é apresentado por Morgan (1996), que elaborou três metáforas que apontam características relativas às mudanças de concepção das organizações ocorridas ao longo do século passado. São elas: organizações como máquinas, organizações como organismos e organizações como cérebros.

Na primeira, a concepção básica é de que a administração é um processo de planejamento, organização, direção e controle. Nesta metáfora enfatiza-se que a eficiência é atingida por meio da divisão rígida de tarefas, da supervisão hierárquica e de regras e regulamentos detalhados; a organização funciona como uma máquina. Na segunda, as organizações são concebidas como sistemas vivos, que existem em um ambiente mais amplo, do qual dependem e ao qual influenciam. Pensar a organização como um organismo ajuda a compreender as relações entre ela e o ambiente, bem como a importância da inovação. Já na terceira metáfora, o cérebro é utilizado para se estabelecer uma analogia com a capacidade que as organizações têm de aprender e também de se auto-organizarem.

Silva (2003) considera que a era moderna desenvolveu uma concepção racionalista e, portanto, mecanicista e reducionista da mudança. O autor enfatiza o fato de que esta perspectiva concebeu a mudança como alterações de normas, políticas, prioridades, processos etc, mas não de pessoas. Entretanto, no estudo da mudança organizacional devem ser observados, discutidos e considerados os vários elementos que parecem interferir direta ou indiretamente no processo.

Na tentativa de ajudar as organizações a melhor administrarem os processos de mudanças, Silva (2003) esclarece que foi desenvolvida uma literatura voltada para a produção de modelos que propõem mecanismos para elevar a eficácia das ações empreendidas, reduzir as supostas resistências humanas ou, ainda, equacionar os diversos tipos de problemas que impedem as organizações de atingir os seus objetivos. O autor comenta que esta visão pragmática tem sido criticada por diversos estudiosos, uma vez que não propicia melhor compreensão sobre as reais dificuldades, as questões de identidade, a construção de sentido e as interpretações daqueles que representam o elemento mais importante da dinâmica das mudanças organizacionais: as pessoas que delas participam.

Silva (2003) conclui que, sob essa ótica, a tentativa de realizar uma gestão do processo de mudança só é possível quando se compreende o modo como as pessoas, individual e coletivamente, constroem significado sobre o contexto organizacional e sobre o conteúdo das mudanças, analisando suas conseqüências para a vida pessoal e profissional, bem como para a dinâmica social da organização. Lima e Bressan (2003) corroboram esta idéia ao apontarem a relevância do componente comportamental para o conceito de mudança.

Segundo Acuña e Fernandez (1995), podem-se identificar duas perspectivas que têm conduzido o debate acerca do processo de mudança nas organizações. A primeira delas é a visão determinista, com base na qual se interpreta o ambiente como o determinante principal do sucesso e da sobrevivência organizacional, retirando da organização a capacidade de escolha. Nessa visão, a mudança organizacional é considerada um processo complexo e emergente, cujos contornos vão-se delineando na medida em que as pessoas procuram responder aos desafios com os quais a organização se confronta.

No outro extremo encontra-se a visão voluntarista, que atribui aos atores organizacionais a capacidade de escolha e a criação de condições para a mudança. Nessa perspectiva a mudança organizacional é um processo planejado, guiado pela gestão e destinado a conduzir a organização para situações mais favoráveis.

Analisando esta questão, Alperstedt e Cunha (2000) comentam que, na realidade, tanto organizações quanto ambientes exercem pressões para a mudança, o que leva a considerar esses conceitos na forma de um *continuum*. Assim, pode-se encontrar, dentro de um *continuum*, interpretações mais ou menos voluntaristas ou deterministas.

Contudo, como Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes (1998) observam, o pressuposto adotado em grande parte dos processos de mudança é o de que ela pode ser administrada, ou moldada de acordo com as expectativas dos gestores. Os autores alertam que esta visão, típica de uma postura voluntarista, pode dificultar a percepção de como realmente ocorre a mudança.

Nesse sentido, conhecer e compreender os mecanismos de mudança são fatores fundamentais. De acordo com Lima e Bressan (2003), muito se tem falado, discutido e prescrito sobre o tema da mudança organizacional, com pouca preocupação em se definir um conceito preciso. Segundo as autoras enfrentam-se dificuldades para se delimitar a questão.

Após apresentar diferentes conceituações e análises da mudança e constatar a sua diversidade, Wood Jr. (1995) afirma que o assunto tem sido largamente explorado em seus diversos enfoques e que a maior dificuldade reside em construir um corpo teórico coerente. O autor, levando em consideração as diversas naturezas da mudança, a relação da organização com o ambiente e a forma de implementação, define mudança organizacional como “qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou de qualquer outro componente capaz de gerar impacto em partes ou em conjunto na organização” (WOOD JR., 1995, p. 190).

A partir de um levantamento na literatura especializada, Lima e Bressan (2003) identificaram algumas definições, cuja síntese apresenta-se no Quadro 1, a seguir. Essas definições reforçam a pluralidade e a multiplicidade de interpretações

e de análise presentes na abordagem da mudança organizacional. Nelas se podem perceber pontos de divergência e de concordância. Porém, embora seja aparente a ausência de um eixo comum que norteie todas as definições, as autoras observaram convergência em torno das seguintes dimensões da mudança: intencionalidade, transformação/congruência sistêmica entre os componentes, relevância do impacto da mudança, resposta ao ambiente, temporalidade, construção social da mudança, resposta à demanda interna.

QUADRO 1 - DEFINIÇÕES CORRENTES DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL

REFERÊNCIA	O QUE É MUDANÇA ORGANIZACIONAL?
Bressan (2001)	Qualquer modificação, planejada ou não, nos componentes organizacionais formais e informais mais relevantes (pessoas, estrutura, produtos, processos e cultura); modificação que seja significativa, atinja a maioria dos membros da organização e tenha por objetivo a melhoria do desempenho organizacional em resposta às demandas internas e externas.
Bruno-Faria (2003)	Toda alteração, planejada ou não, ocorrida na organização, decorrente de fatores internos e/ou externos à mesma, que traz algum impacto nos resultados e/ou nas relações entre as pessoas no trabalho.
Bruno-Faria (2003)	Qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou de outro componente, capaz de gerar impacto em partes ou no conjunto da organização.
Wood Jr. (2000)	Atividades intencionais pró-ativas e direcionadas para obtenção das metas organizacionais.
Robbins (1999)	Resposta da organização às transformações que vigoram no ambiente, com o intuito de manter a congruência entre os componentes organizacionais (trabalho, pessoas, arranjos/estrutura e cultura).
Nadler et al. (1994)	Acontecimento temporal estritamente relacionado a uma lógica, ou ponto de vista individual, que possibilita às pessoas pensarem e falarem sobre a mudança que percebem.
Ford e Ford (1994)	Seqüência de eventos que se desdobram durante a existência da entidade organizacional e que relatam um tipo específico de mudança.
Van de Ven e Poole (1995)	Conjunto de teorias, valores, estratégias e técnicas cientificamente embasadas objetivando mudança planejada do ambiente de trabalho com o objetivo de elevar o desenvolvimento individual e o desempenho organizacional.
Porras e Robertson (1992)	Abstração de segunda ordem, ou seja, trata-se do registro de impressões sobre a relação entre variáveis dinâmicas.
Woodman (1989)	Alteração significativa, articulada, planejada e operacionalizada por pessoal interno ou externo à organização, que tenha o apoio e supervisão da administração superior, e atinja integralmente os componentes de cunho comportamental, estrutural, tecnológico e estratégico.

FONTE: Lima e Bressan (2003).

Após a análise destas dimensões, o conceito proposto por Lima e Bressan (2003, p. 25) é o que se encontra abaixo.

Mudança organizacional é qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais — pessoas, trabalho, estrutura formal, cultura — ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possam ter conseqüências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional.

O estudo da mudança estratégica, em particular, tem assumido grande relevância, tanto para pesquisadores como para executivos. Compreender mudança estratégica requer, primeiramente, definir estratégia organizacional.

No Dicionário Larousse (1980, p. 349) estratégia é definida como “a arte de planejar ações de guerra; arte de combinar a ação de forças militares, políticas, morais, econômicas, implicadas na condução de uma guerra ou na preparação da defesa de um Estado”. Esta definição expressa a origem etimológica da palavra estratégia, que vem do grego *strategia*, denotando a idéia de comando de exército e de aptidão para comandar num cenário de guerra, que imperou até meados do século XX. A partir deste período, o termo passou a ser comumente empregado para designar a formulação e implantação de ações nas organizações para lidarem com as exigências do ambiente, cuja operacionalização ainda requer o desempenho de práticas similares àquelas exercidas em contextos de batalhas (PEREIRA, 1969; QUINN, 1980).

Entre os diversos estudiosos que tratam do tema, Chandler (1962) define estratégia como a determinação dos objetivos básicos de longo prazo e das metas de uma organização, a adoção de cursos de ação e a alocação de recursos necessários para se alcançar estes objetivos. Porém Mintzberg (2001) observa na literatura especializada o uso de várias definições de estratégia, sem precedência de uma sobre as demais.

Criticando alguns tratamentos mais genéricos, que a relacionam ao modo de lidar com o inimigo ou com o mercado, Mintzberg (2001) identifica cinco concepções de estratégia: plano, padrão, pretexto, posição e perspectiva. A

estratégia definida como um plano está relacionada a um tipo de curso de ação consciente, uma diretriz para lidar com dada situação. Envolve a maneira como os líderes tentam estabelecer orientação para a organização, para direcioná-la em determinados modos de atuação. Vista desta forma, ela tem duas características essenciais: é preparada previamente às ações e desenvolvida consciente e deliberadamente, podendo ser genérica ou específica.

A idéia de estratégia como um padrão complementa a definição anterior, abrangendo o comportamento resultante. A sua definição é focalizada na consistência do comportamento organizacional, quer ela seja pretendida ou não. Mintzberg (2001) aponta a estranheza que tal definição pode causar. Porém, para ele, toda vez que uma pessoa atribui uma estratégia a uma organização ou a alguém, ela está, implicitamente, inferindo consistência de comportamento e rotulando-o de estratégia.

Segundo o autor, as concepções de estratégia como plano e como padrão podem ser independentes uma da outra, isto é, os planos podem não ser atingidos e os padrões poderão surgir inadvertidamente. Assim ele propõe distribuir tais definições de estratégias em um *continuum*, onde como plano é denominada estratégia pretendida e, como padrão, estratégia realizada. Neste *continuum* é possível distinguir ainda estratégias deliberadas, nas quais as intenções que existiam anteriormente foram realizadas, de estratégias emergentes, nas quais os padrões se desenvolvem na ausência de intenções ou a despeito delas.

A formulação de estratégias também depende do contexto onde se situa a organização. Logo, a idéia de estratégia como posição supõe considerar o ambiente da organização, que se torna a força de mediação entre os contextos interno e externo. Da mesma forma, sua definição é compatível com as precedentes, pois "uma posição pode ser pré-selecionada ou pretendida através de um plano (ou trama) e/ou pode ser alcançada, até mesmo encontrada, através de um padrão de comportamento" (MINTZBERG, 2001, p. 30).

A estratégia como perspectiva se volta para os estrategistas. Ela é vista como uma maneira enraizada de ver o mundo. Ela é para a organização o que a personalidade representa para o indivíduo, embora seja compartilhada por todos os membros de uma organização por meio de intenções e/ou de suas ações.

No âmbito destas concepções, Quinn (2001, p. 20) define estratégia como "um plano ou padrão que integra as principais metas, políticas e seqüência de ações de uma organização em um todo coerente". Ele a aborda como parte de um jogo de inteligência, em que se procura integrar as competências dos membros da organização com a sua estrutura, visando ao alcance dos propósitos estabelecidos. Assim, a estratégia pode ser encarada como afirmações iniciais para orientar providências ou resultados futuros de uma decisão real.

A essência da estratégia, segundo Quinn (2001, p. 25), é "construir uma postura que seja tão forte (e potencialmente flexível) de maneira seletiva que a organização possa alcançar suas metas, apesar das maneiras imprevisíveis que as forças externas possuem, na realidade, interagir quando a ocasião chegar". Nestes termos, para o autor, as estratégias eficientes devem abranger fatores críticos adicionais e elementos estruturais, tais como objetivos claros, decisivos e diretos; manutenção da iniciativa, concentração e flexibilidade; liderança coordenada e comprometida; surpresa e, por último, segurança.

Analisando estratégias diplomático-militares e analogias similares em outros campos, Quinn (2001) lista algumas dimensões para a estratégia, que devem ser implementadas de forma sistêmica para o adequado funcionamento do todo. Em primeiro lugar, ele afirma que as estratégias bem-sucedidas contêm três elementos essenciais: as metas a serem atingidas, as políticas mais significativas na orientação e limitação da ação e as providências seqüenciais. Neste sentido, o desenvolvimento de metas é parte integral da sua formulação.

Em segundo lugar, a coerência, o equilíbrio e o enfoque de algumas estratégias eficientes giram em torno de conceitos e investidas-chaves, e a alocação de recursos necessita de padrões que proporcionem recursos suficientes para o

sucesso das investidas. Neste conjunto, a combinação de recursos e coordenação de ações é fundamental para o sucesso dos eventos e a existência de resultados adequados ou proporcionais aos planos traçados.

Em terceiro lugar, é preciso lidar de uma maneira sólida não somente com o imprevisível, mas com o desconhecido, interagindo e sendo flexível. Por fim, também é necessário formular estratégias de suporte mútuo, hierarquicamente relacionadas.

No contexto da mudança estratégica, Quinn (1980) identifica limitações naquelas que ele observa como sendo as duas principais linhas de raciocínio existentes sobre o tema. A primeira delas deriva dos estudos sobre o processo formal de planejamento, nos quais se evidencia apenas um dos componentes presentes na dinâmica para formular estratégias nas organizações. A outra, denominada político-comportamental, aumenta a compreensão do modo como os fenômenos organizacionais acontecem, delineando com maior realismo o resultado da interação entre os membros da organização. Contudo, o seu grau de utilidade é limitado, uma vez que ela não contempla diretamente os problemas associados à estratégia.

Com essas constatações, Quinn (1980) verifica que as estratégias mais efetivas tendem a emergir aos poucos, num processo razoavelmente amplo e interativo. A organização assimila informações e mudanças a partir de uma série de comprometimentos pontuais, isolados, que geram um padrão coerente, e não a partir de formulações globais de estratégias definitivas. O autor denomina este fenômeno de incrementalismo lógico. Para ele, as suas causas estão associadas à impossibilidade de obtenção de toda a informação necessária ao processo de planejamento e às limitações cognitivas inerentes aos indivíduos.

Entre outros autores, Hinings e Greenwood (1988) afirmam que na realidade existe dois tipos de mudança organizacional: a mudança incremental e a mudança estratégica. A mudança incremental visa o ajustamento de estruturas e processos para alcançar maior coerência dentro de um mesmo padrão

organizacional. Já a mudança estratégica objetiva estabelecer transformações nas estruturas e processos, que implicam o movimento de um padrão organizacional para outro.

Tavares (1991) comenta que as estratégias adotadas pelos dirigentes para manter a sobrevivência da organização é que imprimem as características dela ao longo do tempo. Se os membros organizacionais estão de acordo com estas características, os pressupostos vão se internalizando, formando uma posição, ou uma noção da estratégia como perspectiva (MINTZBERG, 2001).

Segundo Monteiro, Ventura e Cruz (1999), o ponto de partida da análise da mudança estratégica é a noção de que a formulação de qualquer nova estratégia supõe o controle dos aspectos social, econômico, político e competitivo do ambiente. Logo, as idéias sobre mudança devem fluir da cultura organizacional, uma vez que o processo de mudança envolve as ações, reações e interações das várias partes interessadas, dentro e fora da organização.

Mudanças no ambiente organizacional podem fazer aflorar também a identidade coletiva de uma instituição. Seguindo essa linha de pensamento, Machado-da-Silva e Nogueira (2003) observam que a identidade organizacional pode trazer novos subsídios para se entender os processos de mudança estratégica. Portanto, na seqüência deste trabalho apresentam-se informações teóricas e empíricas sobre a identidade organizacional.

2.3 DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA IDENTIDADE ORGANIZACIONAL

Encontra-se na literatura especializada grande número de pesquisas sobre identidade, com definições diversificadas. Contudo, ainda pouco se discute no campo da Administração a identidade organizacional e, quando tal ocorre, a sua conceituação varia na mesma proporção. Até mesmo o emprego popular do termo apresenta variação significativa.

Em estudos no campo da Psicologia, a identidade expressa o sentimento de permanência e de continuidade que o indivíduo experimenta em suas relações sociais e que ele constrói permanentemente. Uma abordagem que ajuda a esclarecer o processo de definição e de construção da identidade é a de Erikson (1976). Para ele os acontecimentos da vida de uma pessoa produzem nela uma imagem de si mesma, formada a partir das relações que ela estabelece com os outros, sobretudo com os pais, a família, os parentes e os amigos. Portanto, a identidade “é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo em constante ampliação de outros que são significativos para ele” (ERIKSON, 1976, p. 21).

Nestes termos, Erikson (1976) considera a identidade como um *continuum*, que se estrutura e se reestrutura no decorrer da existência do indivíduo. Os motivadores desse processo são, por um lado, o desenvolvimento biológico e, por outro, as relações sociais que se estabelecem no decorrer da vida.

A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira pela qual eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é, em sua maior parte, inconsciente (ERIKSON, 1976, p. 21).

O processo de identificação se apresenta como uma relação de unicidade e ao mesmo tempo de pluralidade, na medida em que o indivíduo compartilha valores e crenças com o grupo ao qual pertence. Jaques (1996) concorda com esta idéia, ao afirmar que o vocábulo identidade — derivado do latim *idem*, que significa o mesmo, a mesma — propõe uma noção de estabilidade que se contrapõe à processualidade e ao caráter de construção permanente que lhe são próprios. Dessa forma, a identidade apresenta uma relação entre diferença e igualdade.

Entretanto, tal relação só é possível no encontro com o outro ou com o grupo. Baptista (2006) considera identidade individual a construção permanente do 'ser' ao longo da sua vida, entendendo que esta construção se dá pela relação dialética de todos os fatores envolvidos: biológicos, psíquicos e sociais.

Para Machado-da-Silva e Nogueira (2001) ela é um modo de expressão do *self* do indivíduo, que lhe permite ser reconhecido como diferente dos demais e, ao mesmo tempo, como similar aos membros de uma categoria ou classe. Na vida cotidiana, a formação da identidade requer um esforço do indivíduo para realizar uma síntese de sua ação, equilibrando as forças internas e as forças externas que influenciam esta ação, a qual é fruto da inter-relação da sua realidade interior com a realidade externa construída pelo grupo social.

Laplanche e Pontalis (1982, p. 226) sintetizam estas idéias, definindo identificação como "um processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade ou um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, sob o modelo daquele". Deste modo, como comenta Ciampa (1994), um jogo de reflexões que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, em que cada identidade reflete outra identidade, de tal forma que se pode dizer que as identidades refletem a estrutura social e, concomitantemente, reagem à ela, conservando-a ou transformando-a.

Por esta razão não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do contexto social em que ele se encontra. Ou seja, é do contexto histórico e social que se formam os valores e as crenças e, conseqüentemente, "emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e alternativas de identidade" (CIAMPA, 1994, p. 72).

Machado-da-Silva e Nogueira (2001) concordam com estas afirmações, esclarecendo que é por meio do processo de identificação que a identidade do indivíduo se relaciona estreitamente com a identidade dos grupos e das organizações nas quais ele se insere. Como Silva e Vergara (2002, p. 7) concluem, "se a identidade é algo relacional, que se constrói como um produto das interações

dos diferentes indivíduos e grupos, criando, portanto, um senso comum, faz sentido falar-se, ainda, sobre a existência de uma identidade organizacional”.

Silva e Vergara (2002) comentam, ainda, que talvez as organizações sejam a arena mais significativa na qual as identidades dos indivíduos são constituídas na sociedade moderna. Os autores afirmam que, para muitas pessoas, a sua identidade profissional pode ser mais persuasiva e importante do que a identidade atribuída apenas com base em gênero, idade, etnia, raça ou nacionalidade.

Logo, os grupos e as organizações também têm identidade. A identidade de uma organização reflete a forma pela qual os seus membros a constroem e a percebem coletivamente. Ela é constituída pelo conjunto de representações que os seus integrantes formulam sobre o significado da organização, isto é, são características exclusivas que individualizam a organização e a distinguem das outras (MACHADO, 2005).

Tendo em vista esta questão, as organizações reconhecem cada vez mais a importância do fortalecimento de suas identidades. Para isso, os seus dirigentes têm se engajado intensamente em ações de comunicação institucional, empregando elementos básicos da cultura organizacional, como rituais, símbolos, mitos, cerimônias e histórias, para traduzir e disseminar os aspectos fundamentais desejáveis para a construção de uma identidade coletiva. Esta perspectiva ajuda a explicar o interesse crescente pelo estudo de temas como gerenciamento emblemático e liderança transformadora (DUTTON; DUKERICH; HARQUAIL, 1994).

Em busca de uma definição mais clara e precisa, Van Riel e Balmer (1997) descrevem quatro tipos de identidade organizacional: percebida, projetada, desejada e aplicada. A identidade percebida engloba o conjunto de atributos vistos como típicos pelos membros organizacionais, aqueles que constituem a essência da organização, que a distinguem de outras e que permanecem ao longo dos anos. A identidade projetada representa a auto-apresentação da organização, ou seja, expressa o modo como a organização divulga os seus atributos-chaves ao público

interno e externo por meio da comunicação e de símbolos. A identidade desejada é a 'figura dos sonhos' dos integrantes do primeiro escalão, pois consiste no que eles acreditam que a organização deve retratar a partir da sua liderança. A identidade aplicada reflete-se nos sinais expressos no comportamento de cada membro, que são transmitidos consciente ou inconscientemente em todos os níveis da organização.

O conceito de identidade organizacional e as características inerentes ao processo de identificação dos indivíduos com a organização parecem ser mais bem compreendidos recorrendo-se à Teoria da Identidade Social (TIS). Segundo Ashforth e Mael (1989), esta teoria apresenta uma perspectiva sociopsicológica, desenvolvida principalmente por meio dos estudos realizados por Henri Tajfel e John Turner. A abordagem conceitual empregada na TIS é fortemente influenciada por dimensões exploradas na Psicologia Social, mais especificamente aquelas relativas à definição do auto-conceito na investigação da personalidade humana.

Segundo a TIS, o auto-conceito de um indivíduo é constituído por uma identidade pessoal, que abrange os seus atributos idiossincráticos (jeito de ser, gostos e preferências, aspecto físico, estilos e habilidades), e por uma identidade social, decorrente da sua auto-classificação dentro dos grupos sociais nos quais ele se considera inserido (nacionalidade, sexo, raça, geração, profissão, postura política, religião etc.). Neste construto, Ashforth e Mael (1989, p. 21) propõem a existência de um agrupamento psicológico, definido como sendo "um conjunto de pessoas que compartilham a mesma identificação social ou se auto-definem como pertencentes a uma mesma categoria social". As pessoas possuem, então, a necessidade de se auto-classificarem dentro de cada uma destas categorias, encaixando-se em diversos grupos psicológicos distintos, formados por elas e pelas outras pessoas do seu círculo de relacionamentos, também classificadas segundo o mesmo critério.

Para Silva e Vergara (2002) a identidade pessoal refere-se ao modo como o indivíduo define as suas características próprias, geralmente comparando-se com

outros indivíduos. A identidade social refere-se aos conceitos que o indivíduo desenvolve e que derivam da sua afiliação em categorias ou grupos emocionalmente significativos para ele. Esse tipo de classificação inclui, portanto, entre outras, as identidades por afiliação étnica ou cultural, de gênero, de orientação sexual, de classe social ou de idade.

De acordo com Ashforth e Mael (1989), a identificação social tem duas funções. Em primeiro lugar, ela segmenta e ordena o ambiente social como uma maneira sistemática de definir os outros. Assim, uma pessoa passa a se perceber como possuidora dos mesmos atributos inerentes aos grupos aos quais ela pertence. Em segundo lugar, tal classificação permite que o indivíduo se localize dentro do contexto social a ponto de se auto-definir perante a sociedade. Pode-se dizer que o indivíduo se define parcialmente em termos de referentes sociais e que a identificação com um grupo emerge do desejo de auto-definição. A identificação é, dessa maneira, um processo cognitivo em que o indivíduo se julga um exemplo típico de determinado grupo.

Segundo Ashforth e Mael (1989), a concepção de identidade organizacional está em sintonia com os princípios da Teoria da Identidade Social. Conforme os autores, a identificação social pode ser definida como a percepção ou sensação de pertencimento a um grupo, dotado de um senso de unicidade capaz de definir, em grande parte, a identidade dos seus componentes. Logo, a identificação organizacional é uma forma específica de identificação social, entendendo-se organização como categoria social que incorpora características percebidas como típicas de seus membros.

Simon (2005, p. 26) reforça esta idéia, ao afirmar que “pertencer a um grupo cria um ‘sentimento de nós’ no indivíduo, a percepção de uma ‘personalidade coletiva’. Quanto mais a pessoa se envolve com o coletivo, maior a sua identificação com ele e mais completa a sua aceitação de valores e normas do grupo”. As pessoas podem procurar maior identificação com organizações que tenham identidade reconhecidamente positiva ou, no sentido inverso, uma ameaça à

identidade organizacional pode constituir uma ameaça à identidade social (MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2003).

Sendo parte de um grupo, o indivíduo se organiza em relação aos outros e, nele, torna-se possível constatar as disfunções ou rupturas que perturbam o processo identificatório (FREITAS, 2002). Desse modo, por meio da sua identificação com um grupo, as pessoas se tornam psicologicamente ligadas a ele e a seu destino futuro, passando a vivenciar, de forma compartilhada, tanto os seus sucessos como os seus eventuais fracassos.

Ashforth e Mael (1989) alertam que identificação organizacional não pode ser confundida com internalização ou comprometimento, uma vez que àquela não se pretende atribuir aspectos comportamentais e afetivos na relação organização-indivíduo. No entanto, os dois processos podem ocorrer simultaneamente e se influenciam, afetando diretamente a ação do indivíduo. Segundo os autores, alguns estudiosos não distinguem estes conceitos, tratando-os como sinônimos, enquanto outros consideram a identificação como sendo um dos componentes do comprometimento.

É pertinente diferenciar também identidade *na* organização de identidade *da* organização. Para Whetten e Mackey (2002) a primeira concepção, que norteia a presente investigação, pressupõe que a organização seja vista como um agregado social – coletividade ou grupo de indivíduos, e a identidade como uma representação do conjunto de interpretações compartilhadas por eles. Esta perspectiva suscita questões importantes a respeito de como os membros percebem a organização, bem como de quais deles exercem influência maior na definição ou na interpretação da identidade organizacional. A segunda concepção, por sua vez, está relacionada à visão da organização como um ator social legítimo e engajado em uma participação ativa na sociedade, e que possui direitos e responsabilidades tal como um indivíduo e, por conseguinte, da identidade como um conjunto de princípios institucionais que orientam a sua ação.

Whetten e Mackey (2002) esclarecem também que a organização não é formada apenas com base em instituições sociais previamente consolidadas; ao invés disso, à medida que cresce e amadurece, a organização se torna uma instituição em si, ou seja, representante autêntica dos seus interesses, legitimada por suas competências distintas. Assumindo e sendo reconhecida por estas características distintas, a organização adquire um caráter estruturado, ou seja, uma identidade. A partir deste momento, ela passa a transmitir uma imagem para os seus integrantes e para a sociedade.

Dutton, Dukerich e Harquail (1994) procuram explicar a influência exercida pela imagem que um indivíduo possui da organização da qual faz parte no seu grau de identificação com ela. Eles pressupõem que a atratividade do indivíduo pela organização por meio de imagens está diretamente relacionada com o grau pelo qual estas imagens conseguem prover singularidade à organização e aumentar a auto-estima dele. As autoras diferenciam as imagens em dois tipos básicos. O primeiro tipo de imagem, que foca no que um indivíduo considera distintivo, central e duradouro a respeito da organização, expressa a identidade organizacional percebida. O segundo tipo de imagem, que reflete o que um indivíduo acredita ser o conceito que as pessoas externas à organização fazem dela, expressa a imagem organizacional externa percebida.

Outro dado importante salientado por Dutton, Dukerich e Harquail (1994) é que quando se aborda a questão da identidade organizacional, normalmente o que se espera discutir são os aspectos positivos daquela organização. Entretanto, é preciso lembrar que o simples fato de uma pessoa pertencer a uma organização também pode lhe conferir atributos negativos decorrentes desta vinculação. Se os membros organizacionais consideram a imagem externa da organização como sendo negativa, a sua associação com ela pode causar-lhes conseqüências ruins, tais como irritação, depressão ou estresse. Estes efeitos, por sua vez, podem ocasionar o surgimento de situações desagradáveis na própria convivência dentro da organização, como o aumento da competição interna entre os colegas ou a falta

de motivação para a execução de tarefas de longo prazo, por exemplo. A manutenção deste quadro, ao longo do tempo, pode levar o funcionário a desprezar as normas tradicionalmente vigentes na organização e, no limite, até mesmo a sair dela.

Considerando estas questões, Dutton, Dukerich e Harquail (1994) propõem que no estudo da identidade organizacional se contemple o modo como as imagens antigas e recentes sobre a organização se conectam ao auto-conceito de cada um dos seus membros e a influência que isso exerce no comportamento deles. Outra recomendação é investigar o efeito das condições e circunstâncias de mudanças na imagem da organização construída pelos seus integrantes e, por conseguinte, nas suas ações. Mudanças na estrutura, cultura, desempenho, fronteiras de atuação ou mesmo na estratégia da organização podem fazer com que os funcionários reavaliem as suas concepções sobre a identidade organizacional percebida e a imagem organizacional externa percebida. Estas reavaliações costumam ocasionar forte impacto psicológico nos indivíduos, gerando efeitos positivos ou negativos para a organização.

Subjacente às características da formação da identidade e do processo de identificação especificadas anteriormente, encontra-se a noção de configuração da cultura organizacional, que carece aqui de breve elucidação, pois a relação entre ambas incorre freqüentemente na dificuldade de distingui-las com mais precisão na prática e, até mesmo, nas pesquisas científicas que exploram o tema. Oliveira (2002) observa que existe uma complementaridade entre identidade e cultura, pois a segunda influencia amplamente a primeira. Segundo Fernandes (2004), o compartilhamento de padrões culturais comuns conduz a construção da identidade, seja no nível dos indivíduos, dos grupos ou da organização. A cultura organizacional pode ser vista, portanto, como o alicerce para o desenvolvimento da identidade na organização, à medida que ela surge em função da interação dos seus integrantes.

Destacando-se uma das definições mais citadas na literatura especializada, a cultura organizacional é concebida por Schein (1985, p. 15) como

um conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com problemas de adaptação externa e integração interna, e que funcionam bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

Fleury (1989) define cultura organizacional como um conjunto de valores e pressupostos básicos expressos em elementos simbólicos, que, em sua capacidade de ordenar, atribuir significados e construir a identidade organizacional, tanto agem como elementos de comunicação e consenso como ocultam e concretizam as relações de dominação. A cultura organizacional pode ser visualizada, entre outros elementos, pelas normas e valores compartilhados e disseminados pelos dirigentes por meio da comunicação dos objetivos organizacionais, da formulação da estratégia, da configuração da estrutura, do sistema de recompensas e dos procedimentos, que ajudam a interpretar eventos e a formar a identidade organizacional. Estas normas e valores permitem diferenciar o apropriado do inapropriado, sendo também vistos como possíveis sistemas de controle, opostos aos formais, que criam uma sensação de restrição externa nos integrantes da organização (FREITAS, 1991; BORGES, 2002).

Segundo Augusto e Machado-da-Silva (1999), como a cultura organizacional engloba o repertório simbólico com base nos quais os indivíduos constroem as representações do real, ela influencia a formação da identidade, uma vez que os valores e as crenças compartilhados interferem na representação que eles constroem da organização. Nesse sentido, o significado da organização é construído pelos seus integrantes a partir dos parâmetros culturais que eles dominam.

Como afirmam Silva e Vergara (2002), a identidade organizacional, assim como a identidade individual, é constantemente reformulada e depende do modo como os membros organizacionais interpretam os valores e as crenças essenciais da organização nos diferentes contextos com os quais ela se depara em sua

trajetória. Portanto, a identidade organizacional é construída socialmente por meio das interações entre os indivíduos.

De acordo com Hatch e Schultz (1997), os conceitos de identidade e de cultura organizacional são entrelaçados devido ao fato da identidade prover uma série de padrões de comportamento, que, aliados a uma forma específica de avaliá-los, produz uma maneira peculiar de fazer as coisas, que vai se firmando e sendo absorvida como marca registrada da cultura da própria organização. Assim a identidade está embutida na cultura organizacional, a qual, por meio de artefatos e símbolos, possibilita a interpretação do ambiente, influenciando, por sua vez, a formação e a consolidação da identidade. Ao longo do tempo, a cultura preserva a identidade organizacional, que se traduz no modo como as pessoas vêem a organização e na imagem que constroem dela.

Nessa linha de raciocínio, Srour (1998, p. 175) afirma que “a cultura organizacional exprime a identidade da organização. É construída ao longo do tempo e serve de chave para distinguir diversas coletividades. Forma um sistema coerente de significações e procura unir todos os membros em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos modos de agir”. Sem referências próprias, a organização ficaria à mercê das convicções e percepções individuais dos seus membros diante de situações novas e sofreria prejuízos, dada a disparidade de procedimentos e de orientações.

Em um estudo norteado pela interface entre cultura e identidade organizacional, Machado-da-Silva e Nogueira (2001) investigam duas organizações públicas brasileiras, onde, em uma, a Alfândega (área de Aduana da Secretaria da Receita Federal), a identidade se mantém, enquanto na outra, a empresa privatizada Telecomunicações do Paraná S.A (Telepar), ela passa por uma mudança radical. Os resultados da investigação revelam que, em ambos os casos, a interpretação do ambiente organizacional pelos funcionários está fortemente vinculada à trajetória histórica de cada organização e à cultura organizacional, e que as exigências do

contexto institucional influenciam na identidade organizacional, seja na sua mudança ou sua manutenção. Portanto, para os autores

é possível entender que uma cultura estabelece uma identidade, uma marca reconhecível, quer pelos que dela participam, quer pelos que com ela interagem. Essa identidade corresponde a uma visão de mundo, a um modo particular de fazer as coisas, de interagir e de ser. Dessa maneira, a identidade organizacional pode ser considerada como resultante de uma representação compartilhada pelos membros de uma organização, em face daqueles com quem ela interage. Em consequência, a identidade organizacional pode ser vista como elemento-chave interpretativo do senso compartilhado de realidade. (MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001, p. 37).

Hatch e Schultz (2002) propõem que a interação entre cultura e identidade organizacional seja tratada de forma análoga àquela usada por Mead para analisar a identidade individual. Vislumbrando a identidade como um constructo relacional, Mead (1934 apud HATCH; SCHULTZ, 2002) a define como um processo social, que pode ser dividido em duas partes distintas e interdependentes: o 'eu' (*I*) e o 'mim' (*me*). Elas são distinguíveis porque o 'mim' é o *self* consciente do indivíduo, enquanto o 'eu' é alguma coisa que não está no 'mim'; são interdependentes, pois o 'eu' é a resposta que o indivíduo fornece aos atos dos outros em relação a ele ao assumir determinada postura diante deles. Assim, o 'eu' tanto invoca como responde ao 'mim', e, combinados, formam uma personalidade, um auto-conceito que se revela na experiência social.

Fundamentados nesta análise, Hatch e Schultz (2002) elaboram um modelo representativo da dinâmica da identidade organizacional composto por três variáveis: identidade, cultura e imagem. Eles sugerem que a cultura organizacional está para a identidade organizacional como o 'eu' está para a identidade individual. Do mesmo modo como os indivíduos formam as suas identidades a partir de definições internas e externas do auto-conceito, as organizações formam as suas identidades com relação à cultura e à imagem. E mesmo que as definições internas e externas do auto-conceito sejam puramente analíticas, essas construções e suas interações permanecem intrínsecas à questão da identidade como um todo. Se o

indivíduo não reconhece a diferença entre as definições internas e externas do auto-conceito, ele não consegue construir a sua identidade individual. Se uma organização não consegue distinguir os sinais embutidos em sua cultura e na sua imagem, será incapaz de definir a sua própria identidade, expressa na noção de 'quem somos nós *versus* como somos vistos pelos outros'.

Elsbach (1994) observa que a identidade na organização reflete os seus atributos centrais e diferenciadores, incluindo os seus valores essenciais, modos de desempenho e produtos. Ela é fruto da cognição dos seus integrantes ou da percepção deles dos atributos essenciais e distintivos da organização, da sua situação e do seu posicionamento no contexto ambiental em comparação com outras organizações. Nesse sentido, a identidade organizacional traduz o que é considerado pelos funcionários como a essência da organização; o que faz a organização se distinguir de outras e o que é percebido como estável ao longo do tempo, ou seja, o que faz a ligação entre o presente e o passado e, provavelmente, o futuro.

Especificamente, Albert e Wheten (1985) afirmam que a identidade organizacional exprime os valores dos indivíduos sobre os atributos centrais, distintos e duradouros da organização. Os atributos centrais são as características vistas como essenciais e estão ligados ao sistema de valores, crenças e normas organizacionais. Eles têm como foco aspectos fundamentais que representam o que a organização é, os seus objetivos e a sua missão.

A missão evoca a razão da existência da organização em um horizonte dentro do qual ela atua ou poderá atuar. Como elemento fundamental do planejamento estratégico, costuma conter informações acerca dos tipos de produtos ou serviços que a organização fornece, do alcance das suas operações, dos seus clientes e dos valores que sustenta. Quando bem difundida, a missão leva os funcionários ao desenvolvimento de um senso comum de oportunidade, direção, significância e realização (OLIVEIRA, 1995; WRIGHT; MARK; PARNELL, 2000; HALL, 2004). Conforme Drucker (1989, p. 118), "uma missão bem explícita atua

como uma mão invisível que guia os funcionários para um trabalho independente, mas coletivo, na direção da realização dos potenciais da empresa”.

Os objetivos organizacionais são proposições gerais e desejadas, assumidas publicamente pelos dirigentes, para os quais são orientados os esforços dos membros organizacionais, visando ao seu alcance. A delimitação precisa e realista dos objetivos só é possível a partir de uma definição clara da missão da organização (PERROW, 1978; WRIGHT; MARK; PARNELL, 2000). Como explicam Vasconcelos Filho e Pagnoncelli (2001), objetivos são resultados que a organização deve atingir, em um prazo determinado, para concretizar a sua missão e se tornar competitiva no ambiente.

Os valores organizacionais consistem em preferências dos indivíduos ou de grupos por determinados cursos de ação no âmbito das normas, dos objetivos, das dimensões e dos processos da organização, cuja natureza racional afeta a escolha mediante múltiplas alternativas. Eles representam o que é desejável e, assim, são ordenados por sua importância e servem como princípios de atuação (BEYER, 1981; ENZ, 1988; SCHWARTZ, 1999).

Já as crenças podem ser definidas como componentes subjacentes, pressupostos básicos de como a realidade é ou se apresenta, que expressam o que os indivíduos acreditam ser verdadeiro ou não e delineiam, juntamente com os valores, as suas opções (ENZ, 1988; SCHEIN, 2000). Segundo Hatch (1997), a relação entre crenças e valores é interativa. De um lado, as crenças sustentam os valores à medida que aquilo que os indivíduos assumem como verdadeiro influencia o que eles valorizam. De outro, os valores podem dar origem a crenças, uma vez que, ao serem reforçados freqüentemente em ações bem-sucedidas, passam a ser incorporados aos poucos pelos indivíduos como verdade, passando à categoria de pressupostos subjacentes.

Para Albert e Wheten (1985) os atributos distintos são as características que diferenciam a organização de outras com as quais se pode compará-la e, portanto, estão relacionados à sua singularidade, tornando-se uma referência para

garantir a manutenção da identidade organizacional e delimitar as suas fronteiras. Eles geralmente permanecem ocultos dos membros organizacionais até que a sua identidade coletiva seja colocada sob ameaça, ou que alguma circunstância leve ao questionamento da atuação ou mesmo do desempenho da organização.

De acordo com Albert e Whetten (1985), os atributos duradouros são aqueles que garantem a continuidade da organização e a sua constante transformação, mas ressaltam as características que não se alteram com o tempo. Isto porque a identidade é socialmente construída no âmbito organizacional em torno das percepções dos indivíduos sobre a essência ou a 'alma' da organização.

Em síntese, conforme os conceitos apresentados, entende-se que os valores são formados, compartilhados e disseminados na cultura organizacional e, por meio das normas e de outros elementos prescritivos e simbólicos, são usados para orientar a interação entre os indivíduos, formular e perseguir objetivos, orientar ações e constituir a identidade na organização, refletida em atributos centrais, distintos e duradouros. Assim as situações de mudança estratégica, em particular, à medida que modificam relações e alteram dimensões e outros processos organizacionais, podem acarretar modificações na identidade organizacional.

3 METODOLOGIA

No capítulo anterior apresentou-se o referencial teórico-empírico deste estudo, reunindo elementos para definir e verificar as categorias analíticas existentes no problema de pesquisa. Neste capítulo se detalham os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Este estudo partiu da premissa de que a mudança estratégica, aqui caracterizada pela implantação de um novo processo de avaliação escolar no Colégio Marista Santa Maria, alterou os atributos simbólicos considerados essenciais pelos seus integrantes e, por meio do processo de identificação social, conduziu a organização à reformulação da sua identidade organizacional. Com base nesta premissa, se orientou o presente estudo pelas perguntas de pesquisa a seguir.

3.1.1 Perguntas de Pesquisa

- a) Quais foram as alterações implementadas no processo de avaliação escolar da organização em estudo no período 1998-2006?
- b) Quais eram os componentes da identidade organizacional da organização em estudo antes da mudança no processo de avaliação escolar?
- c) Quais são os componentes da identidade organizacional da organização em estudo após a implantação da mudança no processo de avaliação escolar?
- d) Quais foram as alterações efetuadas na identidade da organização em estudo em face da mudança no processo de avaliação escolar no período especificado?

3.1.2 Definição Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas

Mudança Estratégica

- DC: Alteração planejada e radical nos principais objetivos, políticas, missão e ações da organização, por influência de pressões externas, a fim de manter a sua sobrevivência (QUINN, 1980).

- DO: A mudança estratégica focalizada foi a implantação de um novo processo de avaliação escolar, concebida como aquela que ocorre no processo de ensino e aprendizagem discente, fornecendo dados importantes para o ajustamento das ações educativas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 2000). A sua verificação foi realizada pela análise da aplicação na organização em estudo de concepções pedagógicas, da LDBEN e das recomendações dos PCNs, que constituem uma referência nacional para a estruturação dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema educacional do país, além de documentos da instituição que nortearam a proposta e a implantação da mudança, tais como o projeto político pedagógico, atas de reuniões e comunicações internas.

Identidade Organizacional

- DC: Conjunto de representações construídas, compartilhadas e mantidas pelos integrantes da organização por meio de interações, que refletem os seus atributos simbólicos centrais, distintos e duradouros (ALBERT; WHETTEN, 1985; ELSBACH; KRAMER, 1996; MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2002).

- DO: Verificou-se a identidade na organização em estudo mediante a detecção dos valores organizacionais que nortearam a expressão dos seus atributos centrais, distintos e duradouros, manifestos na análise de documentos, relatórios, *folders*, atas de reunião, publicações comemorativas e páginas da internet, e das informações fornecidas pelos integrantes da amostra em entrevistas semi-estruturadas. Com base nas idéias de Albert e Whetten (1985), os atributos centrais foram identificados por meio do exame das características essenciais da

organização investigada, tais como a sua missão e objetivos. Os atributos distintos foram identificados por meio da averiguação dos processos e ações organizacionais considerados exclusivos em comparação com as de organizações semelhantes. Os atributos duradouros foram identificados por meio da verificação das características da organização que, sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa (integrantes da amostra), garantem a sua continuidade e a sua constante transformação, além daquelas que não se alteram com o tempo.

3.1.3 Definição Constitutiva de Termos Importantes

Cultura Organizacional: “conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com problemas de adaptação externa e integração interna, e que funcionavam bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados aos novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas” (SCHEIN, 1985, p. 15).

Imagem Organizacional Percebida: visão da reputação da organização pelos seus integrantes, manifesta pela percepção deles a respeito das impressões dos não membros em relação a ela (DUTTON; DUKERICH; HARQUAIL, 1994).

Mudança Organizacional: “qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais – pessoas, trabalho, estrutura formal, cultura – ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possam ter consequências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional” (LIMA; BRESSAN, 2003, p. 25).

Valores Organizacionais: preferências de indivíduos ou de grupos por determinados cursos de ação no âmbito dos objetivos, das dimensões e dos processos da organização, que representam o que é desejável e cuja natureza

racional afeta a escolha mediante múltiplas alternativas (BEYER, 1981; ENZ, 1988; SCHWARTZ, 1999).

3.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

3.2.1 Delineamento da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem predominantemente descritivo-interpretativa e qualitativa. O estudo de caso implica uma busca em retratar a realidade de maneira completa e profunda, enfatizando a interpretação do contexto. “Um princípio básico deste tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Conforme Godoy (apud Sadalla, 1998, p. 81), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Richardson (1999) confirma esta definição, caracterizando a pesquisa qualitativa como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentados pelos entrevistados.

O delineamento é de levantamento, do tipo seccional com avaliação longitudinal, devido a necessidade de se considerar os períodos anterior a 1998 e de 1998 a 2006. O nível de análise foi o organizacional e a unidade de análise foi constituída pelo grupo de educadores da organização em exame.

3.2.2 População e Amostra

A população da pesquisa foi composta pelos dirigentes da mantenedora e por 124 professores do ensino fundamental e médio do Colégio Marista Santa Maria,

e a amostra por aqueles que participaram do estudo e da implantação do novo processo de avaliação escolar.

A amostra foi intencional. Este é um tipo de amostragem não-probabilística, que permite selecionar os elementos característicos do universo de interesse da pesquisa com base em critérios previamente definidos pelo pesquisador (GIL, 1999). Os integrantes da amostra foram selecionados de acordo com os critérios listados a seguir.

- a) Experiência anterior ou atual em outra instituição de ensino com as práticas de avaliação escolar tradicionais.
- b) Exercício de função de coordenação de área ou de série durante o processo de implementação do novo processo de avaliação escolar na organização em estudo.
- c) Vivência e conhecimento da prática do novo processo de avaliação escolar na organização investigada por no mínimo três anos, do ensino fundamental ou do ensino médio.
- d) Diversidade quanto à série e componente curricular que lecionam, visando-se coletar informações e vivências dos diferentes contextos de trabalho dentro da instituição (turno da manhã ou tarde, grupo de educadores por áreas de conhecimento ou por série).

Também integraram a amostra, pela função que exercem, o Diretor Educacional do Centro Marista de Estudos e Pesquisas (CEMEP), atualmente responsável pelo direcionamento e condução da área pedagógica da mantenedora; o Diretor Educacional do Colégio Marista Santa Maria; e um assessor psicopedagógico do Colégio Marista Santa Maria que acompanhou a implementação do processo de avaliação escolar desde o início. Portanto, a amostra foi constituída por catorze educadores.

3.2.3 Coleta e Tratamento dos Dados

A pesquisa foi realizada mediante a coleta de dados primários e secundários. Os dados primários foram coletados por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com os integrantes da amostra, pois este tipo de entrevista possibilita "esboçar novas linhas de inquirição, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação nos conhecimentos do problema" (TRIVIÑOS, 1987, p. 132). Ainda segundo Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada se desenvolve em interação dinâmica entre o informante e o pesquisador, permitindo que o entrevistado não apenas se expresse sobre o assunto, mas que forneça informações sobre os contextos sociais e pessoais, crenças e valores.

Para tanto, um roteiro básico de entrevista foi seguido pelo pesquisador, elaborado a partir da definição das categorias analíticas especificadas anteriormente. Na coleta dos dados primários buscou-se confirmar, complementar e identificar outros dados referentes à mudança estratégica e aos atributos delineadores da identidade organizacional obtidos em fontes secundárias. Conforme se pode observar no Anexo 1, o roteiro de entrevista foi constituído por perguntas abertas e semi-abertas, com o objetivo de não limitar as respostas do informante e, assim, aprofundar o conhecimento da situação em foco.

Não foi necessário entregar uma solicitação formal à organização para a realização das entrevistas, bastando efetuar o contato direto com os educadores selecionados para a amostra. Acatando as recomendações de Richardson (1999), iniciaram-se todas as entrevistas explicando a natureza e o objetivo do trabalho aos informantes, assegurando-lhes o anonimato e solicitando permissão para gravar a conversa, que foi fornecida por todos. As entrevistas foram realizadas entre os dias 26 de junho e 31 de julho de 2006. A duração média delas foi de trinta minutos, sendo que a mais longa durou uma hora e trinta minutos e a mais curta vinte e cinco minutos.

Para a coleta dos dados secundários foram consultados o Projeto Educativo Marista, arquivos dos gestores, relatórios e apresentações realizadas no período da implantação da nova proposta de avaliação escolar, comunicações internas, *folders*, atas de reunião, publicações comemorativas e páginas da internet sobre a organização em estudo. Utilizou-se também como fonte de dados secundários três documentos emitidos pelo MEC: a LDBEN, o PNE e os PCNs.

Os dados primários foram tratados por meio de alguns procedimentos da análise de conteúdo. A análise de conteúdo consiste em "um conjunto de técnicas das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção, variáveis inferidas destas mensagens" (BARDIN, 1979, p. 42). Logo, essa técnica é indicada para a apreensão de elementos simbólicos, relacionados com a percepção de atributos e valores.

Com base nas orientações fornecidas por Bardin (1979), para a consecução dessa análise efetuou-se, primeiramente, a transcrição de todas as entrevistas. Na seqüência, realizaram-se diversas leituras das respostas dos informantes, objetivando verificar dimensões valorizadas e desvalorizadas e identificar nos dados codificados os temas mais freqüentes, que foram agrupados em categorias. Foi dada ênfase às manifestações expressas pelos entrevistados, bem como aos aspectos mais destacados por eles, à presença de recorrências, à intensidade e à freqüência de alguns temas. Utilizaram-se também técnicas estatísticas simples como freqüência absoluta e relativa para auxiliar a interpretação dos dados. Não foi empregado qualquer recurso de informática no desenvolvimento de procedimentos da análise de conteúdo, tais como na codificação e na categorização dos dados de natureza qualitativa.

Os dados secundários foram analisados por meio do uso da técnica de análise documental. De acordo com Bardin (1979, p. 45), a análise documental se caracteriza por ser "uma operação ou um conjunto de operações visando

representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior, a sua consulta e referência”.

3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A presente dissertação foi baseada em uma pesquisa que apresenta algumas limitações, como todo trabalho científico. A primeira delas se refere à formulação do conceito de identidade organizacional, tendo em vista a escassez de definições claras e precisas e a sua freqüente similaridade com o conceito de cultura organizacional na literatura especializada. Assim, a tentativa de distinguir estes conceitos pode haver incorrido na desconsideração de elementos organizacionais pertinentes na definição constitutiva e operacional desta categoria analítica do estudo.

O delineamento metodológico adotado também constitui um componente restritivo. Por se tratar de um estudo de caso, os resultados obtidos inviabilizam a sua generalização para outras organizações com características semelhantes, conforme alertado por Yin (2002). Portanto, eles só podem ser utilizados como referências para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Outro aspecto a salientar é que as respostas fornecidas pelos informantes durante as entrevistas se situam circunstancialmente no tempo. É necessário se considerar que muitas questões do roteiro de entrevista se reportam a situações passadas ocorridas na organização. Deste modo, os dados primários coletados estão sujeitos a expressarem percepções recodificadas e novas interpretações por parte dos entrevistados, podendo conduzi-los a uma avaliação distorcida dos fatos sob investigação.

Cumpramos ressaltar ainda a elaboração da composição da unidade de análise e, por conseguinte, dos integrantes da amostra apenas por educadores da organização, o que não permitiu colher informações de outros membros internos

como alunos e funcionários, além de concorrentes, famílias e demais membros da comunidade local. Admite-se que tais informações poderiam auxiliar na análise da identidade mediante a avaliação da sua imagem organizacional externa percebida, nos termos definidos por Dutton, Dukerich e Harquail (1994). Porém, a definição constitutiva e operacional empregada para a verificação da identidade organizacional não se concentra na imagem como um dos seus indicadores, uma vez que supõe a verificação da identidade *na* organização e não *da* organização, conforme assinalado por Whetten e Mackey (2002) e especificado na base teórico-empírica.

Um último aspecto a ser considerado é a possível subjetividade na utilização da técnica de análise de conteúdo. Mesmo com o rigor empreendido para manter a objetividade na sua aplicação, não se pode assegurar a isenção de manifestações oriundas da percepção do próprio pesquisador, tanto por características da própria técnica como pelo fato dele exercer atividades profissionais na organização examinada.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo destina-se a apresentar a descrição e a análise dos dados coletados para a elaboração da pesquisa. Inicialmente é apresentado um histórico da definição do processo de avaliação escolar na educação brasileira. Em seguida, é descrita a mudança estratégica implementada na organização em estudo. Por fim, são apresentados os atributos identificados para a análise da sua identidade organizacional.

4.1 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR E AS NOVAS NECESSIDADES DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

A história da avaliação escolar no Brasil se mistura com a história da sua colonização. Segundo Brandes (2005), as práticas de avaliação conhecidas nos dias atuais se originaram na escola sistematizada no início do século XVI. Fazendo um regaste histórico dos primórdios da educação no país, a autora relata que, em 1548, os jesuítas, que se organizaram desde 1534 para a divulgação da fé católica, começaram a trabalhar com a educação. Eles estruturaram normas, regras e métodos que pudessem reger os colégios na época. O ponto central da proposta deles consistia na defesa da ortodoxia católica, a partir das disposições adotadas no Concílio de Trento (1545-1563) como reação à reforma protestante. Portanto, os abalos e desagregações do século XVI fizeram surgir uma demanda pela ordem, cultura e universalidade, que foi correspondida pela pedagogia jesuítica.

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio Atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*, que consistia num regulamento estrito, que pautava as atividades acadêmicas da Companhia de Jesus em Portugal e na Espanha. Tal regulamento disciplinou o ensino no Colégio das Artes de Coimbra, na Universidade de Evora e nas demais escolas jesuíticas, que praticamente

monopolizavam os estudos secundários em Portugal. Ele possuía a ordem e o método como valores fundamentais. A disciplina era uma marca forte e original para a época e os exames funcionavam também como instrumento do controle disciplinar. É interessante revelar como Franca (1952, p. 177-178) descreve as normas que o *Ratio Studiorum* determina para as provas orais e escritas.

1. Presença dos alunos – Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.
2. Tempo da prova – Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros, nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir.
3. Preparação – Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever, a fim de que não seja necessário pedir coisa alguma a quem quer que seja durante a prova.
4. Forma – A prova será adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito. O que for duvidoso será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.
5. Cuidado com os que sentam juntos – Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque se por ventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenham-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.
6. Saída da aula – Para evitar fraude, se, iniciada a prova, obtiver alguém por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.
7. Entrega das provas – Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser, o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída.
8. Conclusões da prova – Os que se aproximam do Prefeito para a prova levem consigo os próprios livros, a fim de que, uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio: enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar, mas terminem a composição onde a começaram.
9. Tempo – Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que lhes é dado para escrever, para copiar e para rever.
10. Apresentação aos exames – Finalmente, quando se apresentem para o exame (oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam se não forem perguntados.

Luckesi (2002, 2003) compara as pedagogias católica e protestante, relatando que ambas expressam o espírito da época, à medida que propõem uma educação que tem o professor como centro, como autoridade, uma educação

pautada na disciplina, o que configura a pedagogia tradicional. Quanto à avaliação, os jesuítas atentavam particularmente para o ritual de provas e exames.

Para Brandes (2005) estas práticas tornaram-se indissociáveis do ensino de massa que surgiu com a escolaridade obrigatória, a partir do século XIX. Foi neste contexto que as concepções estruturantes do modelo de homem, mundo, sociedade, conhecimento e educação orientaram a relação professor-aluno, determinando formas de agir, inclusive quanto a provas e exames. Portanto, desde o século XVI as provas e os exames fazem parte do cotidiano das instituições escolares.

Este modelo impera até hoje na maioria das instituições. Testes e provas concluem determinado período de ensino, de forma a verificar se os conteúdos foram devidamente aprendidos pelos alunos. São instrumentos de constatação e mensuração, e não de investigação. O professor detém o saber e deve repassá-lo ao aluno. O educador faz “depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a da receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58). O professor é o agente formador; o aluno é um simples objeto por ele formado.

Esta breve análise histórica mostra a origem da escolarização nos moldes semelhantes ao que se aplicam atualmente e permite a compreensão de muitas práticas avaliativas. Porém o entendimento acerca de como se processa a construção do conhecimento incentivou a escola e os educadores a reverem seus papéis e suas formas de atuação.

O século XX foi marcado por grandes conquistas tecnológicas, sociais e científicas. A compreensão do ser humano se aprofundou com a psicologia, a biologia, a medicina, a sociologia e outros campos do saber. Pensadores debruçaram-se em estudos e pesquisas, visando a compreender a gênese do conhecimento no homem. Diante de todas estas contribuições, tornaram-se

incoerentes e ultrapassadas algumas práticas educativas ainda em vigor, seja na ação de educar, seja na ação de avaliar, que estão intrinsecamente relacionadas.

Brandes (2005) comenta que a partir dos anos setenta do século XX, os conceitos e não mais as escalas numéricas passaram a ser expressão representativa do desenvolvimento global do aluno e a fazer parte dos regimentos escolares. Com a mudança de prática a intenção é valorizar o processo da aprendizagem, em contraponto aos escores episódicos, e possibilitar a análise não só dos aspectos cognitivos, mas também dos afetivos e psicomotores. No entanto, “as práticas rotineiras da avaliação, a superficialidade teórica no tratamento dessas questões e as críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante” (HOFFMANN, 2001, p. 49). Em muitas escolas nas quais se mantiveram os conceitos, eles não passaram de decodificações de escalas numéricas.

Para Hargreeves (2004), apesar das tentativas de inovação, permaneceu uma prática de ensino e aprendizagem em que a maioria dos professores leciona do modo como se faz a gerações, na frente da sala, por meio de aulas expositivas, com trabalhos para serem realizados por alunos sentados e métodos de pergunta e resposta. Os alunos continuam a ser avaliados por métodos escritos padronizados.

Todavia, na virada do século, uma nova economia e sociedade começam a tomar forma. As novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos se integrarem ao mundo contemporâneo. No quadro atual do desenvolvimento econômico, a educação precisa estar mais voltada para o domínio do conhecimento e da informação, que são os pilares da sociedade moderna com economia globalizada.

Diante dessas preocupações foram grandes os esforços investidos em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, e durante todo o período dos anos de 1990, repleto de reformas educacionais. Esses

fatos tornam o intervalo que vai de 1988 a 2002 uma época importante no que diz respeito a reformas federais na área da educação.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), um exemplo dessas reorientações foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, mediante intervenção do governo federal. Em consonância com a LDBEN e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os primeiros foram produzidos por equipe instituída pelo próprio MEC, constituindo-se em referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema educacional do país. O segundo foi objeto de ampla e longa discussão, já que sofreu um processo de tramitação no Congresso Nacional semelhante ao da LDBEN.

No documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais, datado do ano 2000, menciona-se que a motivação principal da sua elaboração foram as mudanças estruturais decorrentes da chamada revolução do conhecimento, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais. E nele se complementa a explicação, ao se afirmar que “tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 2000, p. 4). Neste sentido, os PCNs passam a cumprir o papel de difundir os princípios da reforma curricular e de orientar as escolas na busca de novas abordagens e metodologias.

Com relação à avaliação, nos PCNs se considera que suas orientações devam ser de utilidade tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e

aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo. Os instrumentos de avaliação deverão atender à demanda dos objetivos educativos expressos na seleção dos conteúdos, abordados nas categorias conceitual, procedimental e atitudinal. A predominância das intenções avaliativas ocorrerá sob uma perspectiva processual, ou seja, facilitará a observação do aluno no processo de construção do conhecimento. Essa avaliação contínua compreende as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa ou concomitante e somativa ou final.

A avaliação diagnóstica ou inicial fornecerá os dados para a elaboração de um projeto de desenvolvimento dos conteúdos, a partir da consideração dos conhecimentos prévios do aluno. A avaliação formativa ou concomitante é aquela que, como o nome sugere, ocorre junto ao processo de ensino e aprendizagem, fornecendo dados importantes para o ajustamento das ações educativas, possibilitando a tomada de decisões quanto à continuidade do programado ou à necessidade de alterações. Além disso, ela poderá tornar-se em si um objeto de ensino, pois dela derivam as reflexões sobre os valores e os conceitos envolvidos e sobre a validade do próprio instrumento.

A avaliação final ou somativa se refere aos instrumentos que pretendem avaliar o final de um processo de aquisição de um conteúdo. Ela poderá ser utilizada enquanto fase de formalização do processo e deverá expressar para o aluno o nível atingido dentro dos objetivos de aprendizagem propostos.

Outro fator importante a ser ressaltado é a clareza dos instrumentos de avaliação. Mesmo para os aspectos mais subjetivos, como, por exemplo, participar com interesse, o aluno deverá saber logo de início como, quando e de que modo estará sendo avaliado, para que a sua participação e o seu entendimento do processo de ensino e aprendizagem sejam ampliados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 2000).

Em síntese, os instrumentos de avaliação deverão:

- a) explicitar os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino;

- b) situar alunos e professores dentro do processo de ensino e aprendizagem;
- c) considerar de forma integrada os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
- d) ser claros o suficiente para que o aluno saiba o que, como e quando será avaliado;
- e) incluir a valorização do aluno, não apenas como auto-avaliação, mas também como aquele que opina sobre o processo que vivencia;
- f) reconhecer o desenvolvimento individual, valorizando o aluno e contribuindo com a sua auto-estima;
- g) avaliar a construção do conhecimento como um processo.

Com relação à avaliação, é possível compreender através do artigo 24 da LDBEN, que a verificação do rendimento escolar deverá ser realizada por meio de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno. Na avaliação devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Neste contexto encontra-se o Colégio Marista Santa Maria, que nos últimos anos tem despendido uma carga significativa de recursos com o propósito de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo seu corpo docente, conforme será especificado a seguir.

4.2 A MUDANÇA ESTRATÉGICA DO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA

Descrevem-se a seguir informações acerca do histórico do Colégio Marista Santa Maria e das características da mudança estratégica investigada, obtidas na análise dos dados secundários e complementadas pela análise de dados primários fornecidos em depoimentos dos integrantes da amostra.

O Instituto Marista foi fundado pelo Padre Marcelino Champagnat em 1817, na França. Nos dias atuais, é composto por escolas, obras sociais, universidades, editoras e hospitais, dividindo-se no mundo em unidades denominadas Províncias. Cada Província Marista é representada por determinado número de mantenedoras, que são associações civis sem fins lucrativos. No segmento da educação, as mantenedoras se responsabilizam pela administração, coordenação e orientação de suas unidades educacionais, além da qualidade do ensino (MARISTA, 2006).

Em 2002, com as reestruturações mundiais realizadas pelo Instituto Marista, ocorreu a junção entre as Províncias Marista de São Paulo e de Santa Catarina. Mediante esta e outras transformações, foi criada a Província Marista do Brasil Centro-Sul, que abrange os Estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, englobando as mantenedoras a seguir.

- a) Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC): foi criada em 1958 com a finalidade de manter e administrar as obras da antiga Província Marista de São Paulo, que, na ocasião, abarcava os Estados de São Paulo, Paraná e Distrito Federal.
- b) Associação Paranaense de Cultura (APC): é responsável pela administração da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) desde 1973.
- c) União Catarinense de Educação (UCE): foi criada em 1964 para ser a mantenedora das obras da Província Marista de Santa Catarina.

No segmento da educação básica, a Província Marista do Brasil Centro-Sul possui 17 colégios, que atuam desde a educação infantil até o ensino médio com 24.629 alunos. Entre eles se encontra o Colégio Marista Santa Maria, mantido e administrado pela ABEC (MARISTA, 2006).

A idéia de fundar uma escola marista em Curitiba, PR, surgiu em maio de 1924 e, para concretizá-la, o Bispo Diocesano Dom João Francisco Braga comprou em setembro do mesmo ano o antigo Colégio das Irmãs de Nossa Senhora do Sion,

pertencente à Cúria Metropolitana. O trabalho dos primeiros Irmãos Maristas na capital teve início em 1925 no então Instituto Santa Maria, localizado no centro da cidade, com três professores e 46 alunos distribuídos em três classes: primeira e segunda séries primárias, terceira e quarta séries primárias e primeira série secundária. O ano terminou com 102 alunos matriculados.

Desde a sua fundação, o Colégio Marista Santa Maria continuou a crescer, quer no número de alunos, quer na ampliação de suas instalações. Neste sentido, uma marca histórica para a instituição foi o ano de 1978, com a abertura de vagas para meninas. Ao longo dos anos, mesmo com as constantes reformas sofridas pela construção, o espaço físico do colégio tornou-se pequeno e, pela localização, até impróprio para atividades de ensino. Assim, em 1983 foi inaugurada uma nova sede, a princípio com a construção da pré-escola, ocorrendo em 1984 a mudança definitiva para o edifício situado nas proximidades do Parque São Lourenço. Atualmente o colégio oferece cursos da educação infantil (pré-escolar) ao ensino médio, dos quais participam 2.800 alunos, sustentando-se com o apoio de 124 professores e 64 funcionários (MARISTA, 2006).

A análise dos dados primários e secundários revela que a natureza confessional que permeia o ideário da organização pesquisada conferiu-lhe, no decorrer do tempo, um caráter de instituição tradicional, que também obtém de seus alunos excelentes resultados na aprovação nos vestibulares mais concorridos. No entanto, a partir da década de 80 do século passado se evidencia o surgimento de um movimento de mudanças, com a finalidade de inovar as ações pedagógicas e imprimir um caráter mais progressista à organização, procurando preservar, concomitantemente, os ensinamentos do fundador do Instituto Marista, o Padre Marcelino Champagnat.

As transformações no contexto social e educacional brasileiro exerceram forte influência nos rumos tomados pela organização. Os gestores da ABEC, cientes de todas as mudanças previstas para o setor educacional para atender as novas demandas, assumiram a responsabilidade de efetuar rupturas necessárias para a

implantação no colégio de concepções educacionais emergentes, dependendo recursos elevados principalmente para melhorar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas do corpo docente.

Entre as transformações ocorridas nesta época, os estudos de Emilia Ferreiro acerca do processo de alfabetização tiveram grande impacto nas escolas brasileiras. Esse movimento é apontado por um dos entrevistados como a primeira onda que desencadeou, na organização focalizada, a necessidade de promover a formação continuada dos professores por meio da constituição de grupos de estudos e do incentivo à participação em encontros, simpósios e congressos dentro e fora do país, em busca de uma nova proposta de alfabetização. O esforço era direcionado para a superação do caráter executivo presente na atuação dos docentes, tentando envolvê-los na apreensão dos conhecimentos necessários para a implementação das inovações desejadas.

Num segundo momento estimulou-se o entendimento e a disseminação dos conceitos de Vygotsky e Piaget, que deram contorno à condução da educação sob a perspectiva sócio-construtivista¹. Tais estudiosos são vistos como expoentes da compreensão sobre os mecanismos de aprendizagem do ser humano e suas idéias fundamentam grande parte da formulação dos projetos educacionais contemporâneos. Segundo dois entrevistados, estimulou-se ainda o estudo da teoria do desenvolvimento de Wallon², centrada na psicogênese da pessoa completa, que

¹ Concepção baseada na constatação de que, a cada dia, novas informações são colocadas à disposição do homem, sendo portanto necessário formar cidadãos críticos e ativos, que saibam lidar com a nova realidade em que vivem, onde eles constroem o seu próprio conhecimento, e capazes de aplicá-lo de maneira adequada e eficiente, dando sentido prático às aprendizagens adquiridas (VYGOTSKY, 1998)

² Diferentemente dos métodos tradicionais, que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula, a proposta walloniana insere o desenvolvimento intelectual dentro de uma perspectiva mais humanizada. A abordagem é sempre a de contemplar a pessoa como um todo, nos quais elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico são considerados num mesmo plano. Conforme este método, as atividades pedagógicas e os objetos devem ser trabalhados assim de formas variadas. Numa sala de leitura, por exemplo, a criança pode ficar sentada, deitada ou fazendo coreografias da história contada pelo professor. Os temas e as disciplinas não se restringem a explorar o conteúdo, mas também procuram descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio (GALVÃO, 1995).

também foi essencial para o delineamento de um arcabouço teórico para sustentar a formulação e a implantação de uma nova proposta educativa para o colégio.

A abordagem sócio-construtivista assumida pela organização desencadeou um terceiro momento significativo, no qual se promoveu o planejamento participativo. Porém os dirigentes da organização não tinham a clareza de como lidar com a construção e a sistematização de um projeto político-pedagógico e os professores, já inseridos no processo interativo da concepção construtivista, não compreendiam os objetivos dele.

Assim, no início da década de 90, a direção educacional da ABEC promoveu encontros entre as escolas que administra para discutir as atividades que vinham sendo exercidas para a implementação do seu planejamento e os rumos a serem adotados. De acordo com um dos entrevistados, após muitas leituras sobre planejamento, currículo e avaliação, optou-se por desenvolver reflexões e realizar possíveis mudanças a partir do planejamento, construindo o que foi chamado de planejamento integrado participativo.

Para tanto, ao longo do ano de 1994, uma profissional da mantenedora motivou e conduziu discussões com os educadores das diversas escolas a respeito das tarefas a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento, desde a educação infantil até a terceira série do ensino médio. Para reorganizar o trabalho pedagógico, o grupo de professores formulou um objetivo geral para cada uma dessas áreas e estabeleceu eixos norteadores, que pudessem contribuir para que a verticalidade do trabalho fosse garantida. Em primeiro lugar, foram definidos alguns eixos para cada disciplina, partindo-se posteriormente para a análise de conteúdos a serem ministrados em cada série, bem como para a definição dos objetivos a serem atingidos pelo aluno.

Contudo, a ação pedagógica que se pretendia desenvolver sobretudo com base na concepção sócio-construtivista, era prejudicada em seu avanço pelas práticas da avaliação tradicional. A partir desta constatação, novas discussões foram realizadas com os educadores e, gradualmente, foram repensadas as práticas

avaliativas. Se, por um lado, a escola tinha alguns objetivos planejados para determinada série, por outro precisava garantir que todos fossem atingidos. Porém, como relatou um dos entrevistados, os próprios estudiosos que criticavam a avaliação tradicional, não propunham ações alternativas à ela.

O investimento no planejamento permitiu que, aliado ao debate acerca das práticas pedagógicas em sala de aula, começasse um processo de avaliação diferenciado na educação infantil e na primeira série do ensino fundamental. Os esforços iniciais se concentraram na formação dos professores e na transformação de algumas práticas com base na vivência desta nova realidade. Desde então, os professores da primeira série elaboraram juntos um projeto, fundamentado em uma proposta de ação a ser multiplicada pela mantenedora.

Da primeira série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio era utilizado o boletim tradicional, que apresentava notas bimestrais segundo cada componente curricular. O sistema de atribuição de nota já não mais se adequava, à medida que uma média encobria as dificuldades dos alunos, que muitas vezes passavam ano após ano 'camufladas' numa possível média seis.

Diante desta questão, a mantenedora sugeriu a realização de um relatório, no qual deveriam constar os objetivos bimestrais de cada disciplina, para os quais o professor daria um conceito que revelasse se o aluno atingiu ou não estes objetivos e de que forma. Foram organizados novos momentos de reflexão, leituras e discussões e, ainda, foi proposto um novo formato de apresentação de resultados às famílias, não mais por meio de um boletim de notas, mas de um relatório em que os objetivos de cada componente curricular seriam explicitados e avaliados conceitualmente.

A mudança no boletim não implicava necessariamente em mudança de ação em sala de aula. Por este motivo, a formação continuada dos professores foi e é reforçada pela participação deles em reuniões remuneradas, realizadas semanalmente, com fins de estudo, bem como pela existência na mantenedora de um centro de estudos e pesquisas, que procura subsidiar as escolas no sentido de

que a avaliação possa ser percebida e vivenciada como uma prática no cotidiano da sala de aula, de acordo com concepções explicitadas nos documentos da organização. Enfim, em 1998 teve início de fato o processo de mudança da avaliação escolar, baseado nas recomendações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme se descreve a seguir.

A avaliação tem funções diversas para o aluno e para o educador. Ela é diagnóstica quando acontece antes da ação de formação e tem como objetivo orientar o processo de trabalho do educador, adaptando-o às necessidades do aluno e às suas características. É formativa quando acontece durante a ação de formação e tem como função regular e guiar constantemente o processo de aprendizagem. Assim, na avaliação formativa são consideradas as atividades, exercícios, pesquisas, anotações, comentários, atitudes do aluno e observações feitas pelo professor. O educador, ao longo do processo, vai compondo novas estratégias para superação das dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem. É somativa quando acontece após a ação de formação, com a função de verificar e certificar os conhecimentos já adquiridos, centrando-se, neste momento, nos resultados, nas produções dos alunos.

A avaliação do rendimento escolar compreende a apuração da assiduidade e da qualidade da aprendizagem do aluno, levando-se em conta os objetivos relacionados aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais propostos em cada componente curricular. A avaliação tem natureza diagnóstica, contínua, cumulativa e formativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo de todo o ano letivo sobre qualquer instrumento de avaliação específica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 2000).

A partir de 1998, por determinação da mantenedora, o novo processo de avaliação escolar instalou-se gradualmente. A orientação era para que a nova proposta se ampliasse até a terceira série do ensino médio, com uma evolução ao longo dos anos respeitando a realidade local, ou seja, de acordo com o que os

profissionais que atuavam na gestão pedagógica do colégio consideravam adequado para ele.

Paralelamente à implantação das mudanças nas concepções pedagógicas efetuou-se, no ano de 2000, a reformulação da estrutura organizacional. Essa reestruturação foi motivada pelas questões explicitadas anteriormente relacionadas à educação e à aprendizagem, pela necessidade de atualização em face das pressões do contexto social, pela preocupação com a avaliação e a revisão do quadro de pessoal e de procedimentos que garantam a procura pelo colégio e a fidelidade das famílias, além do resgate da imagem, da importância do professor e do desejo de realizar uma gestão educacional em equipe, mais participativa.

Em documentos da entidade mantenedora relativos à mudança estratégica em foco, fica claro que ela consiste em alteração da cultura, ao requerer que as pessoas deixem o “como era” para passarem por momentos de dúvidas e incertezas. Além disto, mostra a consciência de que a mudança seria lenta, dispendiosa e difícil, exigindo dos gestores o acompanhamento do processo, compreendendo, orientando e avaliando cada uma de suas etapas.

Para a modificação na estrutura organizacional foi contratada uma empresa de consultoria, que estipulou as fases abaixo para a sua implementação.

- a) Fase I - Estudo da situação atual, com identificação dos pontos fortes e fracos relacionados ao contexto interno e das circunstâncias externas.
- b) Fase II – Diagnóstico, com mapeamento da situação atual, do clima organizacional, do perfil profissiográfico dos diretores e coordenadores.
- c) Fase III – Redesenho da estrutura, das novas políticas, do novo processo e da avaliação para a transição.
- d) Fase IV – Implantação, contemplando as etapas de planejamento, implantação e acompanhamento.
- e) Fase V – É a que está sendo atualmente conduzida, para desenvolvimento da cultura organizacional, da direção colegiada, do planejamento estratégico, da formação de lideranças, sucessores e

colaboradores, do processo de recrutamento e seleção, de programas de estágios, da avaliação de desempenho, da formação de equipes de melhoria de processos, da pesquisa de clima organizacional e satisfação das famílias, da avaliação da excelência acadêmica.

A proposta final de reestruturação da organização é a que segue.

O Projeto de Reorganização Escolar dos Colégios seguiu a tendência moderna de atualização das Instituições. Compartimentos hierarquizados e autônomos estão se tornando equipes dinâmicas, integradas, interdisciplinares, interdependentes e co-responsáveis, nos quais a competição cede lugar à cooperação, e a centralização é substituída pela participação. Assim, o SOP e o SOE passaram a constituir os Núcleos Psicopedagógicos; as atividades extracurriculares, incluindo esportes, arte e cultura, são coordenadas agora pelo Núcleo Cultural; o laboratório de informática e o audiovisual (multimeios) tornaram-se o Núcleo de Tecnologia da Informação; o SOR, o Núcleo Pastoral; o SIS constitui o Núcleo de Assistência de Alunos.

Na nova estrutura, a Direção Colegiada é constituída pelo Diretor Geral, Diretor Educacional e Assessores de Núcleos. Representa o organismo de deliberação, análise, planejamento, supervisão, coordenação e acompanhamento de todas as atividades do estabelecimento, cumprindo e sendo responsável por fazer cumprir a legislação aplicável, as normas regimentais, as determinações da mantenedora e os princípios e diretrizes do Projeto Educativo e Pedagógico.

A equipe de assessorias, organizada em NÚCLEOS, sob a supervisão da Direção Colegiada, atua com um sentido de trabalho coletivo e participativo que reconhecidamente apresenta "a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo das pessoas." Os "sinais de cultura dos grupos com valores comuns aos indivíduos, sinais das relações interpessoais, sinais de cada subjetividade produzida em diferentes contextos de relações" devem encontrar nos especialistas da equipe de assessoria educacional intérpretes "que precisam contribuir para a formação de leitores" desses sinais (OLIVEIRA, 1999).

A mudança na estrutura organizacional fez com que a entidade mantenedora revisse o seu projeto educativo, baseando-se nos valores e nas orientações da Igreja Católica e na espiritualidade do seu fundador, por se tratar de uma instituição confessional, visando a uma educação evangelizadora de toda a comunidade educativa. Conforme esta proposta, os pressupostos fundamentais do projeto educativo são: autonomia, interação, disponibilidade para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, gestão do tempo e do espaço, além da identidade da escola.

A definição do ato de educar existente neste projeto refere-se à promoção do ser humano como indivíduo e membro da comunidade, sendo responsável e generoso, propiciando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, facilitando a ação da graça divina sobre ele e permitindo atuação transformadora na sociedade. Os aspectos da pedagogia que fundamentam o trabalho da mantenedora são destacados, tendo como elementos de participação: a realidade social, a Igreja local, a comunidade educativa, a mantenedora, as pessoas que se dedicam à vida religiosa dentro da instituição, a sua direção, os núcleos de assessoria, os alunos, as famílias e os professores.

No apoio ao trabalho pedagógico, encontram-se os coordenadores de área de estudo e de séries, que são responsáveis pela organização e operacionalização do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pelos conteúdos de cada área, pelas proporções das áreas no currículo e pelo reagrupamento de conteúdos ou áreas. Os professores titulares de turma também estão inseridos neste trabalho, como responsáveis pelo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos de determinadas turmas, e atuando em relação aos alunos e suas famílias no sentido de facilitar o processo educativo.

Buscando satisfazer as necessidades da clientela e da região e alcançar os objetivos listados para cada fase, delimitaram-se como áreas de conhecimento: Códigos e Linguagens, sob responsabilidade dos departamentos de Português e de Língua Estrangeira; Ciências Naturais, com os departamentos de Ciências, de Biologia, de Física e de Química; Ciências Humanas e Sociais, com os departamentos de História, de Geografia, de Sociologia, de Filosofia e de Psicologia; Matemática, com o departamento de Matemática; Artes, com o departamento de Artes e Educação Física; Ensino Religioso, com o departamento de Ensino Religioso. Os coordenadores de área e os professores titulares de turma reúnem-se com a assessoria uma vez por semana para discussão e deliberação.

No projeto educativo da entidade mantenedora, a estrutura curricular está prevista para adotar uma visão orgânica do conhecimento. Isto é possível a partir do

reconhecimento das múltiplas interações dos conteúdos das disciplinas, da assimilação da abertura e da sensibilidade para identificar as relações entre a escola e a vida pessoal e social, entre o aprendido e o observado, entre o aluno e o objeto de conhecimento, entre a teoria e suas conseqüências e aplicações práticas.

Logo a proposta pedagógica do colégio contém os seus fins e princípios norteadores baseados na proposta educativa da entidade mantenedora; nos objetivos institucionais; nos níveis de ensino; nos objetivos e nas formas de organização da educação e do ensino; no formato do planejamento; na organização curricular; nos procedimentos de acompanhamento do aluno; nos procedimentos de atualização e aperfeiçoamento dos recursos humanos; e nas formas de gestão administrativa e pedagógica. A gestão administrativa e pedagógica é realizada pelos integrantes da Direção Geral, da Direção Administrativa, da Direção Educacional e da Direção Colegiada.

Segundo os entrevistados, a implantação dos processos inovadores descritos, sobretudo o da avaliação formativa, foi difícil, desencadeando reações diversas, atribuídas por eles a aspectos culturais e à falta de entendimento de que o planejamento e o modo de atuação precisavam ser alterados, pois o que se propunha requeria uma nova postura, participação, trabalho coletivo, estudo, pesquisa e reflexão dos docentes. Além disso, eles argumentaram que sempre teve um grupo, inclusive de professores, que desejava esta mudança e que o propósito era realmente o de envolvê-los neste processo de transformação. Entre as reações, surgiram os 'resistentes', que rejeitavam as propostas por diferentes motivos; os 'engajados', que se empolgavam com as novas idéias; os 'descrentes', que pouco resistiam, mas que não acreditavam no êxito ou na continuidade do processo; e outros que achavam que não conseguiriam arcar com as atividades propostas.

Contudo, gradativamente alguns professores perceberam que, ao modificarem a sua atuação, o aluno aprendia melhor. Assim, no ano de 2004, por exemplo, os membros das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso, incentivados pela direção educacional da mantenedora, construíram em

conjunto as suas matrizes curriculares. Em 2005, três novas áreas do conhecimento foram instituídas mediante a realização de um trabalho participativo.

Com a vivência e a análise da prática cotidiana, verificou-se que um número mais reduzido de alunos por turma é um fator fundamental para a viabilidade e a garantia da qualidade deste processo. Observou-se que os objetivos traçados no planejamento, e que constam dos relatórios de avaliação, não podem ser muitos específicos e/ou técnicos, o que exigiria uma quantidade elevada de objetivos a avaliar e inviabilizaria o projeto; que o planejamento precisa ser constantemente revisto quanto à relevância e ao significado dos conteúdos propostos, pois um novo relatório de avaliação por objetivos requer uma ação pedagógica diferenciada, de relação mais profunda e próxima com cada aluno, em que o professor é o mediador na construção do conhecimento, o que demanda mais tempo no desenvolvimento de cada conteúdo. Logo o calendário anual foi reorganizado por trimestre, devido a constatação de que é necessário mais tempo para trabalhar com o aluno, o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Vale ressaltar que houve resistência também dos alunos e suas famílias, com momentos de insegurança e conflito permeando as ações iniciais. No entanto, de acordo com os entrevistados, a tranquilidade e a abertura para o novo pelos educadores foram fundamentais para que esta experiência se consolidasse e para que, aos poucos, a confiança deles fosse reconquistada. Reuniões com os pais, acolhendo as suas dúvidas, incertezas e críticas, fizeram parte do processo e durante a sua realização a equipe de gestão pôde esclarecer e aprofundar conhecimentos relevantes para a compreensão deles da nova avaliação escolar.

Em suma, aos poucos educadores e gestores se deram conta de que a avaliação formativa implica uma ação formativa em sala de aula, ou seja, a mudança na avaliação escolar deve corresponder a uma mudança na ação pedagógica. Eles constataram que o processo é importante, mas que não deve eliminar a relevância dos resultados, e sim compor um todo passível de análise qualitativa. A prática também levou ao entendimento de que prova é um recurso importante no processo

de avaliação escolar se tiver um caráter formativo, e que o fato deles não marcarem datas para a sua aplicação, por exemplo, não é o que garante que a proposta aconteça em sua integridade. Hoje é consenso que para a memorização de alguns conteúdos se deve inclusive marcar datas para as avaliações.

Os gestores continuaram a reforçar a importância da formação dos professores para que seja possível corrigir os equívocos. Reflexões e debates permanentes são realizados nos sábados de encontros pedagógicos, nas reuniões semanais de estudo e nas reuniões com os coordenadores de área e de série. No ano de 2004, a partir de uma demanda do grupo de coordenadores de área e de série, iniciou-se uma análise da nova situação da avaliação escolar no colégio, com a participação de uma consultora externa.

Os dados apresentados revelam que embora radical em sua concepção, a mudança estratégica investigada foi implementada de maneira incremental, corroborando a conceituação de Quinn (1980), ao afirmar que as estratégias mais efetivas tendem a emergir aos poucos, num processo razoavelmente amplo e interativo. A organização assimila informações e mudanças a partir de uma série de comprometimentos pontuais, isolados, que geram um padrão coerente, e não a partir de formulações globais de estratégias definitivas. O autor denomina este fenômeno de incrementalismo lógico. Para ele as suas causas estão associadas à impossibilidade de obtenção de toda a informação necessária ao processo de planejamento e às limitações cognitivas inerentes aos indivíduos.

4.3 A IDENTIDADE NA ORGANIZAÇÃO

Nesta seção são descritos os atributos centrais, distintos e duradouros representativos da identidade no Colégio Marista Santa Maria antes e após 1998, quando foi implementada a mudança estratégica focalizada neste estudo. Para

tanto, identificaram-se os principais valores compartilhados pelos integrantes da amostra nestes momentos, sobretudo por meio da análise dos dados primários.

4.3.1 Atributos Centrais

Segundo Albert e Whetten (1985), os atributos centrais consistem nas características da organização vistas como essenciais, que se manifestam na sua razão de ser, missão e objetivos. Em documentos internos consultados, verificou-se que as ações do Colégio Marista Santa Maria são orientadas pela missão educativa Marista, especificada abaixo.

Discípulos de Marcelino Champagnat, Irmãos e Leigos, juntos na missão, na Igreja e no mundo, entre os jovens, principalmente entre os mais abandonados. Somos semeadores da Boa-nova com um estilo próprio, na instituição escolar e em outras estruturas de educação, olhando para o futuro com audácia e esperança.

Enquanto uma instituição escolar, a organização possui a razão de ser e a missão vinculadas à educação dos alunos a partir de concepções de religiosidade, ética e cidadania. É deste papel que emerge a centralidade dela, tornando a **formação educacional** um valor fundamental, disseminado desde a sua fundação e compartilhado até os dias atuais pelos seus membros. Observou-se, porém, que este valor recebeu conotações diferentes antes e após a implementação da nova proposta de avaliação escolar, contribuindo para o surgimento de novos valores e, por conseguinte, para a formulação de ações pedagógicas e de posturas distintas por parte dos docentes, alunos e dirigentes.

De acordo com 63,6% dos entrevistados, no período anterior a 1998 privilegiava-se a preparação do aluno para o vestibular desde o início do currículo escolar. Assim, como complementam 87,5% dos informantes, a preocupação central dos educadores era transmitir uma base sólida de informações, a partir de um 'ensino forte', marcado pelo rigor na apresentação e na cobrança dos conteúdos pedagógicos.

O Santa Maria se distinguiu como uma escola que era forte; [...] antes de 98, sempre se ouvia falar em ter qualidade no ensino, e a qualidade do ensino me parece voltada para o vestibular, muito voltada para o vestibular (Entrevistado 12).

Antes de 98? [...] acredito que seja a formação, formação completa, pensando no vestibular, numa escola de tradição, seria isso (Entrevistado 8).

O Santa sempre foi conhecido pela qualidade e a questão de que o aluno estaria apto a prestar o vestibular e tudo mais, e a própria faculdade (Entrevistado 7).

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem não se fundamentava em conceitos empiricamente validados. Segundo todos os entrevistados, estimulava-se a aplicação de métodos técnicos, nos quais se prescrevia que o ensino devia ser centrado no professor, preocupado em garantir que o conhecimento fosse adquirido pelo aluno independente do seu interesse e da sua vontade. Ou seja, a educação era conduzida a partir de decisões verticais, em que o professor representava a autoridade máxima que determinava o que e como deveria ser aprendido, baseado em um currículo padrão. Ele procurava transmitir idéias selecionadas e arranjadas logicamente.

O ato de aprender era inserido dentro de um contexto austero, em que as possibilidades de colaboração entre aluno e professor eram reduzidas, uma vez que a aprendizagem consistia de apreensão de informações e de demonstrações transmitidas. O modo como o conteúdo era abordado era impositivo, o que sugere, algumas vezes, o surgimento de tensões entre aquele que sabe e impõe e aquele que apenas obedece e reproduz.

A abordagem de sala era aquela dogmática, professor autoridade; [...] ele era a única autoridade, ninguém questionava, ninguém refletia, o aluno sabia se conhecia o conceito (Entrevistado 5).

Logo os métodos de ensino e a postura do professor favoreciam a aprendizagem mecânica, propiciando a formação de reações padrões, automatizadas, por parte dos alunos. As aulas eram baseadas no verbalismo, inspiradas na concepção de que o aluno aprende ouvindo o professor. Evidenciava-

se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada, padronizando as atividades de ensino e de aprendizagem, como se pode observar nas palavras dos informantes.

Antes era uma coisa formatada, você tinha um formato pra professora, um formato pro aluno (Entrevistado 3).

Antes você tinha uma fórmula que funcionava, os alunos que seguiam a fórmula conseguiam chegar onde você queria. [...] Antigamente você tinha um determinado conteúdo pra ver, o conteúdo era esse, o conceito era esse, a função era essa. Se você soubesse o conceito e a função, ótimo (Entrevistado 7).

A avaliação da aprendizagem ocorria apenas no final de todo o processo, sem a participação dos alunos, e, com ela, esperava-se que eles reproduzissem respostas idênticas ao que foi ensinado. Todos os alunos seguiam o mesmo ritmo de trabalho e eram considerados os únicos responsáveis pelo seu insucesso. Os exames empregados para verificar a exatidão da reprodução eram fins em si mesmos, servindo somente para estabelecer níveis quantitativos de aquisição do conhecimento. Hadji (2001a) afirma que existe um mito acerca da objetividade garantida pela avaliação quantitativa, refletido no fato de que a ação de dar notas parece oferecer clareza e objetividade devido a sua associação com mensuração.

A preocupação com a aprendizagem sempre houve, mas a metodologia não era muito coerente com isso, por que assim, o aluno que atingia isso por méritos próprios, veja, era um aluno esforçado, estudioso, ele tinha isso reforçado muito facilmente; ou seja, parabéns você atingiu os objetivos da escola. O aluno que tinha dificuldades ordinariamente era considerado desvio. Então se nós olharmos a perspectiva de que se olhava a aprendizagem até então, era assim, se ela não funcionou ordinariamente o fator que não funcionou se chamava aluno (Entrevistado 11).

Assim, parecia prevalecer na organização a incidência do valor **formação educacional passiva**, sob a qual também se disseminavam os valores **autoridade docente** e **rigor comportamental discente** como meio de atingir os seus objetivos.

Nessa perspectiva, considera-se ainda a **disciplina** outro valor compartilhado, mantido por meio de cobrança permanente por resultados.

Eu acho que era principalmente o aspecto conservador da escola, aquela questão da disciplina e do ensino forte, assim chamado naquela época; a disciplina em sala de aula e os resultados, para fazer vestibular, aquela coisa toda (Entrevistado 4).

No período de 1998 a 2006, a partir da constatação da necessidade de se implantar uma nova proposta de avaliação escolar, a preocupação central dos educadores se deslocou da ênfase nos resultados para a ênfase no processo de aprendizagem, emergindo o valor **formação educacional ativa**. Os alunos, que anteriormente eram tratados de maneira igualitária e avaliados uniformemente, enquanto meros reprodutores passivos de conteúdos aprendidos, passaram a ser encarados sob uma ótica de respeito às individualidades. A aprendizagem mecânica foi substituída por uma aprendizagem ativa e participante, na qual se incentiva a construção do conhecimento a partir de relações com a realidade. É reforçada a tarefa de ensinar o aluno a pensar, a refletir e a se organizar na busca de novos conhecimentos, procurando estabelecer relações entre conceitos e modos de aplicação, conforme destacam os entrevistados.

O objetivo principal era a formação. O objetivo principal ainda é formação, só que agora não é formação para ensinar ao aluno conteúdo [...], aprender apenas conteúdos por si só, sem fins. Hoje a gente está pensando em uma aprendizagem mais crítica e no aprender; aprender não é somente uma reprodução, é uma preocupação que a maior parte dos profissionais do Santa Maria tem, e leva muito a sério, dar a capacidade do aluno poder continuar aprendendo (Entrevistado 5).

O professor precisa conhecer o aluno e identificar as dificuldades. Apesar de você ter um grande número de alunos em sala, você consegue identificar as dificuldades individuais e trabalhar com esse aluno mais próximo do que a gente trabalhava antes de 98 (Entrevistado 7).

Antes era professor em sala de aula e aluno como ouvinte, hoje não. Hoje a interação é maior, o professor continua ali com a sua sala de aula, só que o aluno é mais participativo, ele é mais questionador. Naquela época a gente sempre trazia as informações prontas pro aluno e hoje muitas vezes a gente manda ele buscar essas informações, pra você poder como pré-requisito trabalhar essas informações. Daí a questão que hoje você não consegue

trabalhar a quantidade de conteúdo muito grande, parte pela redução de carga horária e parte por isso, o aluno tem que fazer a busca dele (Entrevistado 5).

Por que antigamente era aquele bê-á-bá de sempre, era aquela mesmice de sempre, pega o livro, dá o assunto, debate sobre esse assunto. Hoje em dia as coisas estão acontecendo no mundo, então o aluno tem um conhecimento prévio de muita coisa que a gente às vezes acha que ele não tem. Então existe uma participação muito mais efetiva hoje em dia do que antigamente, tanto do discente quanto do docente (Entrevistado 9).

O trabalho do professor assumiu uma perspectiva mais ampla, visível tanto na forma dele transmitir conteúdos como na sua relação com os alunos. De acordo com os entrevistados, a aprendizagem passou a ser conduzida em um contexto de troca de idéias entre professor e aluno, uma vez que o conteúdo é aprendido e avaliado por meio de conexões que o aluno consegue fazer entre o conhecimento transmitido e as situações reais que lhe são propostas. Assim, passou a ser estimulada a construção de uma visão relacional, que permite e instiga o aluno a se posicionar, assumindo uma postura crítica. Para tanto, o professor tenta apresentar os conteúdos de forma desafiante e por meio de atividades diversificadas, não apenas de aulas expositivas, promovendo a qualidade e não a quantidade do conhecimento.

Antes a gente tinha muitas aulas expositivas, e agora não; variamos mais, sem ficar discutindo, o aluno participando da aula. Não que a gente não tenha mais aulas expositivas. Continuamos a ter, em vários momentos, mas mudou [...] Antes o professor passava o conteúdo, eu acredito que sim; hoje eu acho que é uma troca, aluno está participando mais, se envolvendo mais, e o professor está acompanhando a aprendizagem do aluno (Entrevistado 3).

Hoje em dia saber o nome das coisas não é o bastante, saber buscar informação também não é o bastante, tem que saber não somente buscar, tem que saber diferenciar, ser crítico a ela, olhar crítico sobre os conteúdos. [Isso] garante que ele realmente absorveu os conteúdos e, outro detalhe muito importante, a preocupação não é a quantidade de conteúdos absorvidos e sim pela qualidade dos conteúdos. Pelo menos [...] na área de ciências e biologia, nós temos a preocupação não da quantidade, mais sim da qualidade de aprender os conteúdos. Ou ele entendeu, compreendeu o significativo, ou a gente tem que retomar essas opções (Entrevistado 5).

Hoje os professores são mais preocupados em preparar atividades que sejam detalhadas e desafiantes para os alunos do que antes. Os professores temem fazer questões que sejam puramente conteudistas, que

não levem a nenhuma reflexão, ou nenhuma cooperação por parte do aluno. [...] Em algumas escolas as avaliações vem de questões que não satisfazem as necessidades do grupo, não são desafiantes para que o grupo pudesse se sentir valorizado por ter aprendido um certo conteúdo (Entrevistado 13).

Nós temos a preocupação não da quantidade mais sim da qualidade de aprender os conteúdos. Ou ele entendeu, compreendeu o significativo ou a gente tem que retomar essas opções (Entrevistado 11).

O professor passou a ser um planejador do ensino e um mediador da aprendizagem, trabalhando com a perspectiva de imprimir maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, em busca da melhoria do desempenho do aluno. O professor age agora como um analista do processo, procurando criar contextos favoráveis, de forma a aumentar a chance de aprendizagem do aluno.

Hoje o professor está preocupado quanto ao processo. O professor avalia o aluno não só pelo resultado da avaliação escrita, mas sim pelo que o aluno produz durante todo o tempo que o aluno esta dentro da escola, na produção do aluno, na argumentação do aluno, e a própria maneira como nós cobramos as coisas deles [...]. O professor está bem mais preparado para verificar como o aluno está em termos de aprendizagem, como que está se processando a aprendizagem dele (Entrevistado 2).

Neste cenário, se buscou substituir a relação poder-submissão por uma relação de parceria, na qual o professor se torna co-responsável pelo resultado dos alunos, assumindo o papel de auxiliar no seu desenvolvimento. O professor agora se concentra em criar condições para que o aluno aprenda, não apenas informando, mas dando-lhe autonomia suficiente para que ele busque e articule idéias. Logo, o conteúdo da disciplina se torna mais flexível, possibilitando que o aluno seja o agente da própria aprendizagem.

Cabe salientar, porém, que embora a autonomia discente permeie toda a proposta de mudança no processo de avaliação escolar, no cotidiano a dificuldade em promover o compromisso do aluno com a aprendizagem parece ocorrer, por vezes, na direção inversa à esperada, o que não permite apontá-la como um valor compartilhado na organização examinada. Cerca de 57% dos educadores

entrevistados se mostrou descontente com a produção acadêmica dos alunos, fornecendo como justificativa para tal o excesso de paternalismo ainda em vigor na relação professor-aluno. Ao que parece, a predominância da preocupação dos professores com o processo de aprendizagem acarretou certa acomodação em parte dos alunos, que, na visão dos informantes, protelam a aquisição dos conhecimentos, têm muitas oportunidades para serem avaliados e só se preocupam com as notas. Alguns depoimentos elucidam este ponto de vista.

A participação do aluno antes era mais efetiva. Hoje em dia não sei se aluno não conhece direito o processo, mas parece que nós professores estamos trabalhando mais pelo aluno. O aluno aprende, mas se o professor não souber cobrar o aluno não aprende. O aluno não participa, o aluno não corre atrás, ele fica esperando alguma coisa (Entrevistado 2).

Eu sentia que antes o aluno atendia mais ao que era esperado em termos de produção e reconhecimento, [...] de busca de resultados. Ele corria mais atrás da leitura, ele se envolvia mais com os questionamentos, inclusive fazia os trabalhos com mais afinco. Não que agora não exista alunos que não façam isso; acho que existe alunos que continuam fazendo, mas a grande maioria [...] não se envolve mais com o mesmo afinco de antes (Entrevistado 4).

Os alunos hoje não querem nada com nada porque não existe uma data marcada para uma avaliação. Então se eles não vão bem, pegam a prova e perguntam: "quando é que tem outra"? [...] Isso não é bom para um aluno, para um estudante que está perto de entrar em uma universidade, essa dependência do profissional, essa dependência do professor estar sempre conduzindo, ele não tem dependência, ele não tem autonomia para nada. Nesse ponto eu acho que essa lacuna a gente tem. O aluno sempre espera que o professor segure na mão e conduza, e antigamente não era assim. O máximo que ele podia perguntar, mas ele não tinha essa insegurança que ele tem agora (Entrevistado 9).

Apesar disso, a análise dos dados apresentados permitiu identificar, no período de 1998 à 2006, o surgimento dos valores **cooperação entre professor e aluno, participação discente e flexibilidade de ação**, no bojo de uma **formação educacional ativa**, enquanto norteadores dos atributos considerados pelos integrantes da amostra como centrais para a organização pesquisada.

4.3.2 Atributos Distintos

De acordo com Albert e Whetten (1985), os atributos distintos expressam as características da organização vislumbradas pelos seus membros como aquelas que a distinguem de outras organizações semelhantes. Segundo os autores, são eles que asseguram a manutenção da sua identidade e a demarcação das suas fronteiras de atuação no ambiente.

Para todos os entrevistados a singularidade do Colégio Marista Santa Maria encontra-se principalmente na presença de sucessivas gerações como seus alunos, evidenciando a disseminação do valor **tradição** no transcorrer do tempo, também passível de ser contemplado como elemento de consolidação da sua imagem organizacional percebida. Os alunos costumam possuir um histórico familiar de fidelidade à instituição, à medida que seus avôs, pais e outros parentes têm prazer e confiança em matriculá-los na escola em que estudaram e que trouxe benefícios para a formação pessoal e profissional deles, como revelado nos depoimentos abaixo.

Os alunos vêm para cá pela tradição, basicamente tradição. Os pais estudaram aqui, eles conheciam como a escola funcionava e, em função de alguns resultados que tinham também, como aprovação no vestibular. Grande parte dos alunos que se saíram bem na sociedade, iam perguntar para o cara onde ele estava, de onde que ele veio, e dizia que havia vindo daqui (Entrevistado 2).

O que a gente não pode esquecer é que essa é uma escola de tradição. Os alunos estão aqui porque seus pais estiveram aqui, [...] famílias inteiras de gerações estudaram aqui. Estudar no Santa Maria é estudar em uma escola de tradição. Isso é um fator que pesa muito ainda sobre os alunos (Entrevistado 5).

Seus pais estudaram aqui, o avô estudou aqui, o tio estudou aqui, o padrinho estudou aqui. Então é uma coisa que já vem vindo anos a fio; [...] muitas vezes a pessoa não conhece a instituição, mas sabe que o cunhado dele estudou a vida inteira aqui (Entrevistado 9).

A tradição, assim, constitui uma característica distintiva que se insere como um importante valor de identificação no Colégio Marista Santa Maria. Como

afirmam Ashforth e Mael (1989), ao perceber uma categoria social como psicologicamente real, ou seja, como incorporadora das características consideradas peculiares aos seus membros, o indivíduo pode se identificar com ela por si só. Portanto, a identificação constitui um mecanismo pelo qual o indivíduo acredita na integridade da organização.

Arelado à tradição encontra-se a **formação cristã**, outro valor detectado na análise das informações fornecidas pelos entrevistados e explícito na própria missão da organização, mencionada na seção anterior. A natureza confessional católica da organização, somando-se o fato dela haver sido fundada pela Congregação Marista, propicia o seu reconhecimento, desde as suas origens, como espaço educativo eminentemente religioso, capaz de proporcionar aos alunos uma educação integral, superior à mera transmissão de conhecimentos acadêmicos. Essa constatação é reforçada pelo depoimento dos entrevistados.

Mas o que me parece que os pais buscavam e buscam nesta escola é a formação cristã [católica], especificamente, uma educação de qualidade, de muito anos (Entrevistado 1).

Religiosidade é um ponto bem forte. [...] Uma escola que tinha noção de religião era muito forte antigamente, e isso contribuiu para que muitas famílias mantivessem o filho estudando aqui (Entrevistado 9).

Basicamente, daquilo que eu percebo, o Santa Maria se distinguia por ser uma instituição confessional católica (Entrevistado 10).

A **inovação** é um aspecto distintivo da organização pesquisada que passou a ser perseguido de modo mais efetivo pelos seus membros durante o período de 1998 à 2006. Neste aspecto, verificou-se que 64,2% dos entrevistados destacaram a coragem e a ousadia dos seus dirigentes em procurar novos rumos educacionais, o que contribuiu para torná-la reconhecida como vanguardista, conforme ilustram os depoimentos a seguir.

O Santa Maria, de 98 para cá pelo que eu ouço falar, se tornou mais do que uma escola de tradição e de qualidade em recursos. Ela se tornou uma

escola que tem audácia, que tem vontade de mexer com o processo de educação. Ela está cada vez mais se arriscando, mas, ao mesmo tempo, muito confiante no que faz, com bastante estudo, bastante clareza, de tentar fazer com que esse ambiente fique um ambiente mais gostoso, mais agradável, e cada vez com mais resultados para o aluno (Entrevistado 1).

Eu acho que uma característica da instituição é estar sempre inovando, sempre correndo atrás, sempre verificando elementos que melhorem o ensino, tanto o ensino quanto a avaliação. Então nunca a instituição está parada, acho que sempre é uma instituição de ponta (Entrevistado 2).

Muitos pais colocam seus filhos aqui por ser uma escola de vanguarda, propondo uma pedagogia que vai dar autonomia, facilitar a vida do aluno, preparando ele para a vida profissional (Entrevistado 8).

A partir de 98, a gente tem essa mesma escola admitindo fazer aquilo que sempre fez de forma nova, e isso gera uma sensação de que as pessoas vêm aqui e não sabem certamente como a escola trabalha, exatamente por que a gente está trabalhando com parâmetros que não são populares, mas são conhecidos pela maioria dos nossos clientes (Entrevistado 10).

A introdução do 'novo' em ambientes tradicionais pode ser considerada como uma atitude audaciosa. Em detrimento desta atitude e ainda que o processo de inovação tenha ocorrido de forma gradativa, os educadores responsáveis pelas mudanças depararam-se com a resistência não somente por parte dos colegas, mas dos alunos e dos pais, conforme anteriormente esclarecido. No entanto, a persistência e o propósito firme de investir na inovação foram significativos naquele período.

Enquanto um valor organizacional, a inovação está atrelada à avaliação formativa, que foi inserida como uma ação estratégica cujos reflexos cobriram expressiva parte das transformações realizadas na instituição. Nestes termos, a mudança no processo de avaliação escolar é apontada pelos entrevistados como o grande fator mobilizador das transformações ocorridas na gestão, na estrutura e nos procedimentos a partir de 1998, principalmente por ter inserido o professor em uma nova perspectiva de ação, em uma realidade na qual ele procura reforçar a autonomia do aluno, a capacidade de trabalhar em equipe e de estabelecer relações entre idéias e conceitos, conforme se pode observar nos depoimentos apresentados a seguir.

Eu acho que a avaliação formativa foi o detonador de um questionamento da relação do professor-aluno [...]. Até entre professores hoje a nossa relação enquanto educadores é bem diferenciada. A gente está vivendo isso, a criança está vivendo dentro de nós nesse processo. Com certeza se a gente olhar uma fotografia nossa enquanto grupo de educadores em 95, 96 e olhar hoje, certamente a gente vai ver que cresceu muito, enquanto pessoa, enquanto profissional da educação. Hoje a gente tem mais características de profissional da educação do que tínhamos (Entrevistado 14).

Se você mudar a postura, a perspectiva que você quer trabalhar o conteúdo e não muda a avaliação, você não mudou nada, porque em cima da avaliação que o aluno entende qual é o grau de exigência e qual a perspectiva que você deseja ter. Se você não mudar a avaliação, você não muda de forma alguma. Você pode mudar a perspectiva da sua disciplina, mas não muda; não adianta que você queira que o aluno entenda alguma coisa, e depois faz perguntas puramente contextuais (Entrevistado 5).

Deste modo, o discurso dos entrevistados denota que diversas mudanças ou inovações foram desencadeadas a partir da introdução de um novo modo de avaliar. E, vale enfatizar, a dimensão destas mudanças ultrapassa o domínio da sala de aula ou da ação eminentemente educativa, onde se efetiva a prática docente e a relação professor-aluno, alcançando a comunidade escolar. Isso se torna claro sob o ponto de vista de um entrevistado.

O processo avaliativo [...] é com certeza aquilo que vamos chamar de termômetro da sensibilidade das famílias [...]. Vamos dizer assim: é o nosso cartão de visitas. Quando a família pergunta "qual é o método pedagógico com que vocês trabalham?", nada toca tanto a família no sentido de sensibilidade quanto a forma de avaliar, de expressar essa avaliação, de comunicar essa avaliação. Então eu diria que como os pais não são especialistas em educação, quando se fala que a avaliação muda, eles dizem assim: "mudou alguma coisa". [...] Se a gente não evoluiu o tanto que a gente deveria no processo em sala de aula, na mediação, na intervenção do professor e na resposta do aluno, mesmo assim com o nosso formato diferente as pessoas se sensibilizam (Entrevistado 10).

Portanto, a inovação ocorrida com as transformações do processo de avaliação escolar pode ser considerada como um importante diferencial da organização investigada, não somente em relação ao público interno do colégio, mas também ao público externo.

Pode-se ainda verificar que, como efeito do valor inovação, houve uma mudança gradual de atitudes dos educadores e dos alunos, destacando-se aí a

postura participativa e dinâmica deles no que se refere ao compromisso que se esperava assumir no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Uma postura participativa, neste caso, diz respeito à presença mais ativa do aluno em sala de aula, bem como do professor nos espaços de participação a ele reservados, no âmbito da formação continuada, por exemplo. Tal percepção é confirmada na fala dos integrantes da amostra.

Hoje a interação é maior, [...] o aluno é mais participativo, ele é mais questionador (Entrevistado 5).

Existe uma participação muito mais efetiva hoje em dia do que antigamente, tanto do discente quanto do docente (Entrevistado 9).

Dinamismo, por conseguinte, emerge como um efeito da própria postura avaliativa, que instiga professor e aluno a buscarem um envolvimento mais intenso com o saber, cujo interesse não recai tanto no conteúdo, mas no processo. Logo, a preocupação recai no ensino que ofereça condições do aluno pensar, de refletir criticamente, de estabelecer relações.

O professor está preocupado quanto ao processo. O professor avalia o aluno não só pelo resultado da avaliação escrita, mas sim pelo que o aluno produz (Entrevistado 2).

A gente está pensando em uma aprendizagem mais crítica e no aprender; aprender não é somente uma reprodução (Entrevistado 5).

Tal faceta desta dinamicidade, no entanto, não pode ser contemplada como um aspecto distintivo da instituição, uma vez que se vive tempos em que a informação e o conhecimento invadem o dia-a-dia de todos indistintamente, acelerando a aprendizagem do tipo informal sobre os mais variados conteúdos.

4.3.3 Atributos Duradouros

Os atributos duradouros, conforme esclarecem Albert e Whetten (1985), manifestam as características da organização que, na percepção dos seus

integrantes, não se alteram no decorrer do tempo, garantindo a sua continuidade e constante transformação. Como tal, infere-se que alguns valores possam ser concomitantemente indicadores de dois e/ou dos três atributos definidos pelos autores, sobretudo em momentos de implementação de mudanças estratégicas na organização.

Esta circunstância parece ocorrer no caso em estudo, uma vez que também se identifica a **tradição** como valor essencial da identidade no Colégio Marista Santa Maria, reiterando-se que este tem antecedentes que sustentam a sua filosofia e princípios — cumpre recordar que o Instituto Marista foi fundado em 1817, alçando-se em várias partes do mundo para realizar uma significativa obra de cunho social representada pela constituição de escolas, universidades, hospitais etc, incluindo-se aí o Colégio Marista Santa Maria, fundado em 1925.

A partir do esforço dos seus colaboradores, a instituição passou a construir a sua história após ser fundada, definindo rumos, mesclando-se à história da própria cidade de Curitiba e, assim, fortalecendo-se como uma instituição tradicional, tal como explicitado no item 4.3.2. Pode-se afirmar, deste modo, que a tradição insere-se também como um valor indicativo de atributo duradouro, ao ser reforçada na instituição desde que ela foi fundada até os dias atuais, subjacente a percepção da sua singularidade e da continuidade pelos seus membros.

Vale lembrar que a formação cristã constitui uma característica que intensifica ainda mais o sentido de tradição do Colégio Marista Santa Maria. Com efeito, o caráter religioso também acompanhou a ação educativa da instituição desde que ela foi fundada, mantendo-se assim como uma importante característica identitária dela antes e depois de 1998. Esta característica torna-se nítida na análise do depoimento dos entrevistados, bem como de diversos documentos da instituição, que discorrem sobre a sua história e missão.

De acordo com 85,7% dos entrevistados, a continuidade da organização está associada ainda ao seu reconhecimento como instituição que oferece um ensino de excelência, pautado pela qualidade, pelo comprometimento do corpo docente e pelo empenho no exercício das suas funções. Os depoimentos apresentados a seguir denotam o surgimento do valor **seriedade no ensino**, compartilhado durante a história da organização investigada e, com mais destaque, a partir de 1998, mantendo forte vínculo com o valor tradição.

A questão de ser séria na aplicação de uma metodologia não inovadora, mas muito conscienciosamente aplicada, era o que era visto. Então nós tínhamos na cidade; inclusive foram feitas algumas pesquisas ai nesses anos posteriores de qual era a imagem que ainda era projetada do Santa Maria. A palavra que mais aparecia era tradicional, e a gente obviamente entendia que as pessoas diziam tradicionalistas, ou seja, é uma escola que tem uma metodologia aplicada com seriedade. Nunca se percebeu, pelo menos com a imagem que eu tenho da história do Santa Maria, uma escola largada, uma escola que não cuidava, uma escola que não tivesse valores (Entrevistado 10).

No Santa Maria a gente não vulgariza os conteúdos, as matérias, não é dar por dar, e passou por passar o aluno só para contentar a família, o aluno e a instituição (Entrevistado 5).

É importante ressaltar que no período anterior a 1998, a expressão deste valor também estava relacionada principalmente ao comportamento rigoroso, à religiosidade, bem como à cobrança constante por resultados, em que um dos indicativos mais importantes era o índice de aprovação dos alunos egressos em exames vestibulares. Já no período posterior a 1998, os dirigentes da organização observaram que a sociedade não esperava dela a manutenção de um regime de austeridade, mas a oferta de uma formação diversificada aos alunos. Assim, neste período, a seriedade se manifestou igualmente no respeito à individualidade do aluno e na preocupação com o processo de aprendizagem, conforme explicados em seção anterior.

A **capacitação profissional continuada** parece haver se consolidado como outro valor implícito à continuidade da organização na época da implantação

do novo processo de avaliação escolar. Todos os entrevistados revelaram que a instituição sempre procurou qualificar os professores por meio da promoção de palestras, seminários e de reuniões pedagógicas. Entretanto, à medida que eles compreendiam as características do processo inovador desejado pela organização e as implicações decorrentes da sua implementação, passaram a reivindicar a ampliação das horas de coordenação, o pagamento de horas específicas para estudos, bem como o custeio inerente à participação em cursos, seminários e congressos.

Logo, apesar da resistência inicial, após 1998 a instituição começa a reforçar a necessidade de alteração das práticas pedagógicas, da postura na transmissão e na avaliação do conhecimento e da relação com os alunos, além da ênfase no processo de aprendizagem, conforme mencionado acima. Tais aspectos, por conseguinte, passam a justificar a premência em se desenvolver e/ou aprimorar as competências dos professores tal como investigar, orientar e criar um ambiente propício à troca de idéias e à colaboração com os colegas e com os alunos. A própria instauração do planejamento integrado participativo e a realização de grupos de leitura e de estudos, definidos como etapas para o alcance dos objetivos traçados para a implementação da mudança estratégica em questão, além da existência de um centro de pesquisas, como relatado na seção 4.2, contribuíram para despertar nos professores a necessidade de se atualizar, favorecendo o compartilhamento deste valor ao longo do período de análise delimitado.

Portanto, os resultados revelam que se por um lado os professores ainda enfatizam prioritariamente as iniciativas pontuais de atualização profissional, por outro eles já reconhecem as reuniões pedagógicas remuneradas, os grupos de estudos e as reuniões relacionadas ao cotidiano escolar como oportunidades de formação, na perspectiva de um processo contínuo, inacabado e permanente. Da mesma forma, tornou-se clara para eles a compreensão de que qualificação

profissional é construção pessoal, na qual a instituição se insere apenas como um elemento de apoio e motivação.

Sem dúvida sempre tivemos estímulo para nossa formação. Hoje em dia inclusive o estímulo é muito maior do que quando eu entrei aqui. O que a gente tinha eram aquelas palestras em que vinham umas pessoas ali, trabalhavam umas duas horas com a gente falando sobre qual era a melhor forma de se dar aula, e depois disso daí você não tinha mais um grupo pra continuar dando respaldo pra ouvir [...] o que a gente tentou fazer. E hoje não, hoje nós temos vários grupos de estudos aí trabalhando na escola, fora da escola, a escola incentiva muito a questão da pós-graduação, do mestrado (Entrevistado 6).

Eu acredito que sempre existiu estímulo e exigência para a nossa capacitação, mas agora estudamos mais. Eu digo que a necessidade é mãe de todos as devoções. Agora o nosso aluno exige que a gente repense o tempo todo a prática e, para repensar a prática, a gente tem que estudar, a escola dá condições para isso (Entrevistado 13).

Vale observar que, a despeito do avanço alcançado, os professores sentem falta de que a instituição os consulte mais sobre questões relativas a sua formação continuada, as reuniões de estudos e reflexões e, sobretudo, as suas necessidades. Eles consideram que algumas ações são encaminhadas pelos dirigentes da organização em detrimento de outras mais imediatas e que lhes afligem no dia-a-dia, tais como a viabilização de tempo para estudos; o planejamento e a elaboração das atividades; o reconhecimento profissional por meio de remuneração adequada, que possibilite a eles o acesso a recursos que os enriqueçam culturalmente; e maior atenção às suas necessidades ao se definirem temas e estratégias para a sua qualificação.

Em síntese, o conjunto de valores organizacionais identificados revela que a modificação no processo de avaliação escolar alterou os principais atributos considerados centrais, distintos e duradouros pelos integrantes da amostra, acarretando a reformulação na identidade do Colégio Marista Santa Maria. No Quadro 2, a seguir, podem-se distinguir os valores organizacionais detectados e os seus respectivos atributos no período anterior e posterior à implementação da mudança estratégica que ocorreu na organização.

QUADRO 2 - VALORES IMPLÍCITOS AOS ATRIBUTOS CENTRAIS, DISTINTOS E DURADOUROS DA ORGANIZAÇÃO EM FOCO

Atributos	Valores antes de 1998	Valores no período 1998-2006
Centrais	<ul style="list-style-type: none"> . formação educacional passiva . autoridade docente . rigor comportamental discente . disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> . formação educacional ativa . cooperação entre professor e aluno . participação discente . flexibilidade de ação
Distintos	<ul style="list-style-type: none"> . tradição . formação cristã 	<ul style="list-style-type: none"> . tradição . formação cristã . inovação
Duradouros	<ul style="list-style-type: none"> . tradição . seriedade no ensino 	<ul style="list-style-type: none"> . tradição . seriedade no ensino . capacitação profissional continuada

Verifica-se que, antes da implementação do novo processo de avaliação escolar, a identidade na organização pesquisada caracterizava-se pelo compartilhamento dos valores formação educacional passiva, autoridade docente, rigor comportamental discente e disciplina, enquanto expressão dos seus atributos centrais. No período posterior, a formação educacional continuou a receber destaque, mas sob uma conotação de formação ativa, pela disseminação dos valores cooperação entre professor e aluno, participação discente e flexibilidade de ação.

No que concerne aos atributos distintos, observou-se que a singularidade da organização é enfatizada mediante o compartilhamento dos valores tradição e formação cristã nos dois períodos delimitados. Entretanto, no período de 1998 a 2006 emerge o valor inovação, o qual encontra respaldo na introdução do processo de avaliação formativa, que se impõe como uma novidade incentivadora das transformações na identidade da instituição, deflagrando ainda mudanças de atitudes como a postura participativa e dinâmica dos alunos e professores, dada a busca por uma formação educacional inovadora e ativa que, gradualmente, passou a ser incorporada na cultura da organização. Deste modo, ela se distingue de outras

instituições de ensino que mantêm métodos didáticos tradicionais, a exemplo, especialmente, do uso preponderante da avaliação somativa.

Por fim, há ainda um conjunto de valores que caracterizam os atributos duradouros e, deste modo, marcam a história e continuam presentes no desenvolvimento contínuo da organização, manifestando-se entre os seus integrantes principalmente no compartilhamento dos valores tradição e seriedade no ensino. Tais valores também foram reforçados como atributos da sua identidade na época da modificação do processo de avaliação escolar, associando-se, ainda, a um valor incorporado neste período, a capacidade profissional continuada.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

As organizações brasileiras têm sido um terreno fértil para a pesquisa em administração, e o quadro de mudanças econômicas, políticas e sociais só tem aumentado o interesse dos estudiosos pela investigação das suas dimensões e sistemas de gestão. Dentro deste contexto, as instituições de ensino possuem especificidades que as tornam únicas, devido à necessidade do cumprimento da sua missão institucional, de grande importância para o crescimento do país, uma vez que a educação sempre foi vista como condição essencial para o seu desenvolvimento.

A década de 90 do século passado foi plena em reformas educacionais, propostas e estudos que abordam a epistemologia do conhecimento e metodologias para direcionar a prática pedagógica. Entender os processos de mudança e suas implicações em organizações escolares se tornou, assim, um importante tema de investigação.

Nesse contexto, o objetivo geral do presente trabalho foi verificar a influência da mudança estratégica, representada pela implantação de um novo processo de avaliação escolar, na identidade de uma instituição particular de ensino médio e fundamental, o Colégio Marista Santa Maria, situado em Curitiba, PR. Para tanto, abordou-se a identidade na organização por meio da descrição dos atributos considerados centrais, distintos e duradouros pelos seus educadores, a partir da definição de Albert e Whetten (1985).

A análise dos dados primários e secundários coletados possibilitou verificar que a implementação do novo processo de avaliação escolar provocou alterações na identidade na organização pesquisada. Nela se estabeleceu um plano de ação, que possuía como base o investimento no estudo de novas concepções sobre educação, atrelado à execução das reformas educacionais requeridas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A implantação de tal plano durante o período de 1998 a

2006 foi realizada de modo incremental, gerando alterações nas práticas educacionais e na forma de atuação dos docentes da organização, bem como na maneira deles se relacionarem com os alunos.

No período anterior a 1998, a centralidade da organização focalizada no que se refere à identidade, se caracterizava principalmente pela busca do objetivo ligado à sua missão institucional, qual seja, a formação educacional, que então assumiu uma conotação mais passiva em face do compartilhamento de outros valores tais como autoridade docente, rigor comportamental discente e disciplina, manifestos sobretudo na preocupação dos educadores com a quantidade de conteúdos transmitidos, assimilados e reproduzidos pelos alunos. No momento seguinte, a formação educacional passou a ser visualizada sob uma perspectiva mais ativa pela difusão dos valores cooperação entre professor e aluno, participação discente e flexibilidade de ação, já que a prioridade passou a ser o modo como o aluno aprende.

A singularidade da organização se expressa na ênfase dos valores tradição e formação cristã nos dois períodos de análise demarcados. O primeiro valor norteia a identidade organizacional, à medida que a maioria dos alunos é matriculada na instituição pela confiança que ela transmite à comunidade local, encontrando respaldo no fato dela haver educado gerações de mesmas famílias. O segundo valor remete aos ideais da sua fundação, enquanto uma organização confessional. Surge ainda no período posterior a 1998 a disseminação do valor inovação atrelado aos atributos centrais.

A tradição também foi identificada como um valor associado à continuidade da organização, juntamente com o valor seriedade no ensino, ambos reforçados nos dois períodos de análise pelo reconhecimento da organização oferecer um ensino de excelência, fundamentado na qualidade, no comprometimento dos educadores e no empenho que eles demonstram no exercício das suas atividades, além do respeito à individualidade do aluno e do foco no seu processo de aprendizagem. Mediante esta ênfase, a capacitação profissional

continuada passou a ser incentivada, consolidando-se como um valor no período 1998-2006.

Em nível conceitual, tais resultados permitem corroborar a afirmação de Dutton, Dukerich e Harquail (1994) de que mudanças de estrutura, desempenho, fronteiras de atuação ou mesmo de estratégia podem fazer com que os membros da organização reavaliem as suas impressões sobre ela, afetando a identidade organizacional. Cabe destacar também a importante averiguação de que valores organizacionais possam se tornar concomitantemente indicadores de dois e/ou dos três atributos simbólicos nos termos definidos por Albert e Whetten (1985), sobretudo em momentos de implementação de mudanças estratégicas, conforme se observou na identificação dos atributos distintos e duradouros na organização investigada.

Mais do que isso, os resultados encontrados possibilitaram vislumbrar a existência de uma relação de complementaridade entre as categorias analíticas em estudo, no ponto de vista de que a discussão e a contraposição de idéias entre os integrantes da organização, instigadas durante a implantação do novo processo de avaliação escolar, contribuiu para a construção de novas concepções acerca dos seus atributos simbólicos. Ou seja, do mesmo modo que o novo processo pedagógico gerou novas possibilidades de ação e de interação entre alunos e professores, a condução das práticas de ensino no cotidiano que estabelecem estas possibilidades encaminha modificações no novo processo avaliativo, afetando a identidade na organização.

Verificou-se que o educador, uma vez engajado com a proposta de avaliação escolar na instituição, preocupou-se com a aprendizagem do aluno, procurando conhecê-lo mais profundamente, acompanhando o seu processo de aquisição dos conhecimentos. Ao deixar mais clara a maneira pela qual a avaliação interfere na aprendizagem, a organização propiciou a modificação na concepção de avaliação, pois o professor obteve condições e embasamento para repensar a sua prática em sala de aula.

Desta forma, ao mesmo tempo em que se desenvolve a implantação da mudança estratégica, formulam-se novos referenciais que, à medida que são compartilhados no grupo, alteram o conjunto de representações que os seus integrantes constroem a respeito da organização, reformulando, em um processo dinâmico, a identidade na organização. Como Whetten e Mackey (2002) afirmam, as organizações não nascem e se efetivam apenas com base em exigências de instituições sociais previamente consolidadas, pois ao longo do seu crescimento e amadurecimento se tornam representantes autênticas dos seus próprios interesses, legitimados por suas competências distintivas, adquirindo, assim, uma identidade.

Por fim, as conclusões especificadas proporcionam a oportunidade de sugerir a realização de outras pesquisas com o intuito de aprofundar o entendimento do tema aqui abordado e, por conseguinte, a melhoria da atuação das organizações de ensino. A primeira recomendação é a de investigar a relação examinada em outras escolas mantidas pela Associação Brasileira de Educação e Cultura, mantenedora da instituição analisada, que sofreram a mesma mudança no processo de avaliação escolar, visando-se averiguar semelhanças e diferenças na identidade delas. A segunda é a de ampliar a unidade de análise, para efetuar um estudo no qual a amostra seja composta também por outros membros da instituição tais como alunos e funcionários, além de integrantes das famílias e de dirigentes de outras escolas da comunidade local, para incluir na definição de identidade organizacional a distinção da sua imagem externa percebida, permitindo a verificação da identidade *da* organização em comparação com a perspectiva da identidade *na* organização, conforme diferenciado por Whetten e Mackey (2002).

REFERÊNCIAS

- ACUÑA, E.; FERNÁNDEZ, F. Análise de mudanças organizacionais: utilidades para políticas sociais. **Revista de Administração Pública**, v. 29, n. 2, p. 80-109, 1995.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. Organizational identity. In: CUMMINGS, L. L.; STAW, B. M. (Eds.). **Research in organizational behavior**. Greenwich: Jav Press, 1985. v. 7.
- ALPERSTEDT, G. D.; CUNHA, C. J. C. A. Adaptação estratégica em organização universitária: um estudo de caso na Universidade do Sul de Santa Catarina. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 24., 2000, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2000. 1 CD-ROM.
- ASHFORTH, B. E.; MAEL, F. A. Social identity theory and the organization. **Academy of Management Review**, n. 14, p. 20-39, 1989.
- AUGUSTO, P. O. M.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Aquisição de empresas e mudança organizacional: estudo comparativo de casos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 23., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.
- BAPTISTA, M. T. D. S. O estudo de identidades individuais e coletivas na constituição da história da psicologia. **Memorandum**, n. 2, p. 31-38. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/baptista01.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1979.
- BEYER, J. M. Ideologies, values, and decision making in organizations. In: NYSTRON, P. C.; STARBUCK, W. H. (Eds.). **Handbook of organizational design**. New York : Oxford University Press, 1981. v. 2.
- BORGES, A. M. B. **A influência dos valores organizacionais para a promoção da aprendizagem organizacional: estudo de caso na Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (FACIAP)**. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em

Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

BRANDES, S. **A avaliação mediadora e sua contribuição na aprendizagem escolar**: possibilidades e limites, na perspectiva do professor. Curitiba, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27.839, dez. Seção 1.1996.

CHANDLER JR., A. D. **Strategy and structure**: chapters in the history of the industrial enterprise. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

DRUCKER, P. F. **As novas realidades**: no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo. São Paulo: Livraria Pioneira, 1989.

DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M.; HARQUAIL, C. V. Organizational images and member identification. **Administrative Science Quarterly**, v. 39, p. 239-263, 1994.

ELSBACH, K. D. Managing organizational legitimacy in the California cattle industry: the construction and effectiveness of verbal accounts. **Administrative Science Quarterly**, v. 39, p. 57-88, 1994.

ELSBACH, K. D.; KRAMER, R. M. Members' responses to organizational identity. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, p. 442-476, 1996.

ENZ, C. A. The role of value congruity in intraorganizational power. **Administrative Science Quarterly**, v. 33, p. 284-304, 1988.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

- FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FLEURY, M. T. M.; FISCHER, R. M. (Orgs.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. E. DE. **Cultura organizacional: formação, tipologia e impacto**. São Paulo: MacGraw-Hill, 1991.
- FREITAS, M. E. DE. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.
- GADOTTI, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez. 1991.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONÇALVES, L. H. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**. Campinas: Anpae, 2002.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.
- HADJI, C. A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização. **Pátio Revista Pedagógica**, ano 5, n.1 7, p. 13-16, maio/jul. 2001b.
- HALL, R. H. **Organizações: estruturas, processos e resultados**. 8. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2004.

- HARGREAVES, A. **O ensino da sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. Relations between organizational culture, identity and image. **European Journal of Marketing**, v. 31, n. 5, p. 356-365, 1997.
- HATCH, M. J.; SHULTZ, M. The dynamics of organizational identity. **Human Relations**, n. 55, p. 989-1018, 2002.
- HININGS, C. R.; GREENWOOD, R. **The dynamics of strategic change**. New York: Basil Blackwell, 1988.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- JAQUES, M. G. C. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; CODO, W. (Orgs.). **Trabalho, cultura e organizações**. São Paulo: ANPEPP, 1996.
- LAPLANCHE, L. L.; PONTALLIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- LAROUSSE, K. **Pequeno dicionário enciclopédico**. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1980.
- LIMA, S. M. V.; BRESSAN, C. L. Mudança organizacional: uma introdução. In: LIMA, S. M. V. (Org.). **Mudança organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
- LUCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 17, p. 3-5, fev../jun. 2000.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos**, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, H. V. Identidade organizacional: um estudo de caso no contexto da cultura brasileira. **RAE-Eletrônica**, v. 4, n. 1, art. 12, jan./jul. 2005.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. DA; FERNANDES, B. H. R. Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1998.1 CD-ROM.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. S. Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, Edição Especial, p. 35-58, 2001.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA E. E. S. Identidade organizacional - a importância dos valores e crenças: estudo de caso em uma organização extinta por incorporação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.1 CD-ROM.
- MALLMANN, I. F. **A qualidade de vida organizacional em instituições de ensino superior: um juízo de realidade sobre a cultura da organização e o comprometimento docente**. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- MARISTA. **Colégio Marista Santa Maria: história**. Disponível em: <<http://www.marista.org.br>>. Acesso em: 3 jul. 2006.
- MEDIANO, Z. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. **Educação e Seleção**, n. 16, p. 11-20, 1987.
- MEGGINSON, L. C.; MOSLEY, D. C.; PIETRI, P. H. **Administração: conceitos e aplicações**. 4. ed. São Paulo: Harbra, 1986.
- MESSINA, G. Mudança e inovação: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MINETO, C. A. L. **Clima e cultura organizacional**: uma prospecção dos valores compartilhados na PUC-PR. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2000.

MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MONTEIRO, C. D.; VENTURA, E. C.; CRUZ, P. N. DA. Cultura e mudança organizacional: em busca da compreensão sobre o dilema das organizações. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 8, 1. trim. 1999.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, B. DE. **Projeto de reorganização dos colégios da antiga Província Marista de São Paulo**. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, D. DE P. R. **Excelência na administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1995.

OLIVEIRA, P. A. C. DE. **Mudança ambiental, cultura e identidade organizacional**: o caso da unidade de Curitiba do CEFET-PR. Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Paraná.

PEREIRA, I. **Dicionário grego-português e português-grego**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria Apostolado da Imprensa, 1969.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERROW, C. The analysis of goals in complex organizations. In: HASENFELD, Y.; ENGLISH, R. A. (Eds.). **Human service organizations**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1978.

POPHAM, W. J. **Manual de avaliação**: regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis: Vozes, 1977.

- QUINN, J. B. Managing strategic change. **Sloan Management Review**, p. 3-20, 1980.
- QUINN, J. B. Estratégias para a mudança. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SADALLA, L. O. DE B. **Contribuições da área de recursos humanos para a gestão da qualidade total: um estudo de caso**. São Carlos, 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo.
- SANTOS, M. C. DOS. **A mudança organizacional a serviço da qualidade na instituição de ensino superior**. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985.
- SCHNECKENBERG, M. **A implementação do PROEM como política educacional no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- SILVA, J. DE S. A mudança de época e o contexto global cambiante: implicações para a mudança institucional e organizações de desenvolvimento. In: LIMA, S. M. V. (Org.). **Mudança organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
- SILVA, J. R. G.; VERGARA, S. C. Mudança organizacional e as múltiplas relações que afetam a reconstrução das identidades dos indivíduos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.
- SIMON, B. Em sintonia com o coletivo. **Viver: Mente e Cérebro**, v.13, n.147, p. 25-30, abr. 2005.

- SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. 5. ed. Rio de Janeiro: PHB, 1995.
- SCHWARTZ, H. S. A theory of cultural values and some implications for work applied. **Psychology: An International Review**, v. 48, 1999.
- TAVARES, M. DAS G. DE P. **Cultura organizacional: uma abordagem antropológica da mudança**. São Paulo: Qualitymark, 1991.
- TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAN RIEL, C. B. M.; BALMER, J. M. T. Corporate identity: the concepts, its measurement and management. **European Journal of Marketing**, v. 31, n. 4, p. 340-355, 1997.
- VASCONCELOS FILHO, P.; PAGNONCELLI, D. **Construindo estratégias para vencer: um método prático, objetivo e testado para o sucesso da sua empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WHETTEN, D. A.; MACKEY, A. A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation. **Business & Society**, v. 41, n. 4, p. 393-414, 2002.
- WOOD JR., T. **Mudança organizacional: aprofundando temas atuais em administração de empresas**. São Paulo: Atlas, 1995.
- WRIGHT, P.; MARK, J. K.; PARNELL, J. **Administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 2000.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

- . Escolaridade/ área de conhecimento:
- . Função atual:
- . Tempo de serviço na instituição:
- . Carga horária anterior:
- . Carga horária atual:

QUESTÕES

- 1) Na sua opinião, quais características da organização influenciavam na opção das famílias de matricular os seus filhos nela antes de 1998?

- 2) Ocorreram alterações nesta opção no período de 1998 à 2006?
 Sim Não
 Em caso de resposta afirmativa:
 - . Quais características da organização passaram a orientar a opção das famílias neste período?
 - . A mudança no processo de avaliação escolar efetuada no período de 1998 à 2006 contribuiu para alterar a opção das famílias?

- 3) Na sua opinião, quais características distinguiam a organização de outras instituições de ensino curitibanas antes de 1998?

- 4) Ocorreram alterações nestas características no período de 1998 à 2006?
 Sim Não
 Em caso de resposta afirmativa:
 - . Quais características da organização passaram a diferenciá-la de outras instituições de ensino curitibanas neste período?
 - . A mudança no processo de avaliação escolar efetuada no período de 1998 à 2006 contribuiu para alterar estas características?

- 5) Quais eram os objetivos principais da organização antes de 1998?

- 6) Quais foram as ações adotadas pela organização para o alcance destes objetivos?

- 7) Na sua opinião, a organização implementou estes objetivos conforme planejado?
 Sim Não
 Em caso de resposta negativa, por que?

- 8) Ocorreram alterações nos objetivos principais da organização no período de 1998 à 2006?
 Sim Não
 Em caso de resposta afirmativa:
 - . Quais foram as principais alterações realizadas nos objetivos da organização neste período?
 - . Quais foram as ações adotadas pela organização para o alcance destes objetivos durante este período?
 - . Na sua opinião, a organização implementou os objetivos definidos para este período conforme planejado?
 - . As alterações nos objetivos principais da organização influenciaram na mudança do processo de avaliação escolar efetuada neste período?

9) Na sua opinião, ocorreram outras mudanças significativas na organização antes de 1998?

Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, quais mudanças?

10) Fatores externos de natureza local, regional e/ou nacional influenciaram na formulação e na implantação da mudança no processo de avaliação escolar efetuada no período de 1998 à 2006?

Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, quais foram estes fatores?

11) Fatores internos influenciaram na formulação e na implantação da mudança no processo de avaliação escolar efetuada no período de 1998 à 2006?

Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, quais foram estes fatores?

12) Comente os aspectos a seguir, descrevendo as suas características antes de 1998 e no período de 1998 à 2006, quando foi modificado o processo de avaliação escolar da organização.

- . Currículo.
- . Planejamento de aulas
- . Objetivos da disciplina.
- . Resultados esperados dos alunos.
- . Procedimentos de avaliação;
- . Recursos didáticos.
- . Abordagem do conteúdo.
- . Participação discente e docente no processo de ensino e aprendizagem.
- . Contrato didático.
- . Sistema de notas: formato; apresentação às famílias.
- . Normas de conduta.
- . Autonomia discente e docente.
- . Estímulo à capacitação e qualificação docente.
- . Formação continuada dos docentes.
- . Carga horária docente.
- . Custos de implementação do processo.

13) Na sua opinião, a organização implementou a mudança no processo de avaliação escolar conforme planejado?

Sim Não

Em caso de resposta negativa, por que?

14) Na sua opinião, ocorreram outras mudanças significativas na organização no período de 1998 à 2006?

Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, quais mudanças?