

CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

ADILSON DALBEN

RESUMO

Este artigo apresenta a constituição conceitual da Avaliação Institucional Participativa (AIP) e sua formatação no Projeto Geres-AI, na política educacional na cidade de Campinas e na reforma do Sistema de Inspeção Educativa em Angola. Trata-se de um modelo proposto pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas que tem como finalidade a melhoria da qualidade social oferecida nas escolas. Após a apresentação do contexto em que surge a avaliação institucional enquanto processo contrarregulatório, são descritos os principais movimentos nessas três experiências, explicitando as características do modelo, seus conceitos centrais e pressupostos, além da importância do protagonismo da comunidade escolar. É evidenciada a sinuosidade das trajetórias de implementação, dada a influência de diversos fatores, requerendo, por isso, planejamento e apoio dos órgãos governamentais.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • PARTICIPAÇÃO • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

CAMINOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

RESUMEN

Este artículo presenta la constitución conceptual de la Evaluación Institucional Participativa (AIP) y su formateo en el Proyecto Geres-AI, en la política educacional en la ciudad de Campinas y en la reforma del Sistema de Inspección Educativa en Angola. Se trata de un modelo propuesto por el Laboratorio de Observación y Estudios Descriptivos (LOED) de la Universidad Estadual de Campinas, con la finalidad de mejorar la calidad social ofrecida en las escuelas. Después de la presentación del contexto en el que surge la evaluación institucional como proceso contra-regulatorio, se describen los principales movimientos en las tres experiencias, explicitando las características del modelo, sus conceptos centrales y presuposiciones, además de la importancia del protagonismo de la comunidad escolar. Se pone de manifiesto la sinuosidad de las trayectorias de implementación dada la influencia de diversos factores, y para ello se requiere planificación y apoyo de los organismos gubernamentales.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • PARTICIPACIÓN • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • POLÍTICAS EDUCACIONALES.

PATHS TO THE CONSTRUCTION OF PARTICIPATIVE INSTITUTIONAL EVALUATION

ABSTRACT

This article presents the conceptual constitution of Avaliação Institucional Participativa (AIP) [Participative Institutional Evaluation] and its formatting in the Geres-AI Project, in the educational policy of the city of Campinas and in the reform of the System of Educational Inspection in Angola. It addresses a model proposed in the Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) [Laboratory of Observation and Descriptive Studies] at the Universidade Estadual de Campinas, which has the goal of improving the social quality offered in the schools. Following the presentation of the context in which the institutional evaluation appears, as a counter-regulatory process, the main movements of these three experiences are described, explaining the characteristics of the model, its central concepts and presuppositions, and the importance of the role of the scholarly community. The winding paths of implementation, given the influence of several factors, requiring, therefore, planning and support of the governmental agencies can be observed.

KEYWORDS INSTITUTIONAL EVALUATION • PARTICIPATION • EDUCATIONAL QUALITY • EDUCATIONAL POLICIES.

INTRODUÇÃO

Neste artigo examinamos o processo pelo qual se constituiu o modelo de Avaliação Institucional Participativa (AIP) em Campinas e em Angola e cujos conceitos e princípios foram assumidos enquanto política educacional nesses espaços.

O modelo proposto pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) começou a ser desenvolvido em uma pesquisa acadêmica, o Projeto Geres-AI,¹ que propiciou o contato do Laboratório com algumas das escolas pertencentes à rede municipal de Campinas. No decorrer do processo, a proposta foi expandida para toda a rede, como política orientadora da qualificação das escolas pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME). Posteriormente, ela foi exercitada em nossa inserção no processo de revitalização da Inspeção Educativa em Angola.²

Essa é a ambiência geral que também orienta a sequência desenvolvida neste texto e no qual procuramos destacar os conceitos centrais e sua implementação.

Na perspectiva aqui apresentada, a Avaliação Institucional Participativa é um importante recurso para a gestão

democrática da educação e, simultaneamente, um potente recurso de formação da comunidade escolar visando a uma nova cultura de compromisso partilhado com a qualidade social da educação.

Como o conceito de qualidade é subjacente a qualquer processo avaliativo, a qualidade social da educação é aqui entendida como o compromisso com a plena formação humana promotora da emancipação e da igualdade de acesso aos bens culturais historicamente construídos (PARO, 2005), sendo, dessa forma, intrínseca à AIP (BETINI, 2008).

O CAMPO DA AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

É importante ressaltar que a temática da avaliação educacional se tornou uma categoria especialmente analisada pelo LOED na década de 1990, em razão de sua forte presença observada nas práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula e em todo o sistema educativo, mas, sobretudo, pela relevância que ela obteve com o advento das avaliações de larga escala como uma forma de regulação.

À época, as análises da categoria da avaliação já apresentavam fortes indícios de que as avaliações externas e as prováveis políticas a elas associadas, baseadas em seu potencial para ampliar o monitoramento dos governos sobre a educação e seu financiamento, efetivamente não contribuiriam para a melhoria da qualidade social oferecida pelas escolas à população em geral.

O LOED considerava que o momento era importante para que se desenvolvesse a análise e a apropriação das possibilidades e limitações desse tipo de política de avaliação no campo da educação, uma vez que era notório que exigiria o amadurecimento das interfaces entre as técnicas quantitativas e qualitativas, tanto no campo das pesquisas como no campo da avaliação. Era necessário o debate epistemológico e ideológico sobre a relação da categoria avaliação e demais categorias do trabalho pedagógico. Como bem salienta Dias Sobrinho (2002, p. 15),

A Avaliação é plurirreferencial. Então é complexa, polisêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. Não

é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. É um campo cujo domínio é disputado por várias disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autônoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente de modo fundamentado. Não sendo monorreferencial, expressa-se de diferentes modos e constitui diferentes modelos. De muitas maneiras pode-se conceber o campo da avaliação. Caberia falar de um amplo panorama de referências de saberes e práticas já constituídos, tratar do contexto histórico, econômico, social, jurídico, cada um desses enfoques enriquecendo a visão do campo. Por se tratar de um fenômeno social, a avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diferentes dimensões. A própria ideia de fenômeno indica que se trata de manifestação complexa, constituída de múltiplas dimensões e que se inter-relacionam.

A implantação de programas de avaliação como parte central das políticas públicas educacionais, cujo enfoque deslocava a finalidade pedagógica da eficácia escolar para a contenção de despesas, evidenciava a estratégia estatal de colocar a avaliação como recurso para a regulação e o controle (busca da “qualidade total”) em contraposição ao propósito de melhorar a qualidade social das escolas. Com isso, a avaliação explicitava também as contradições políticas.

A polarização entre a lógica da regulação e da emancipação trazia à tona a necessidade de preparar a escola (alunos, familiares, professores, gestores e demais funcionários) para interpretar os resultados dessas avaliações externas e, principalmente, elaborar propostas para a constante melhoria dos resultados. Esse embate já evidenciava a necessidade da contrarregulação.

Contrarregulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da

escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contrarregulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços de melhor qualidade possível (justamente para os que mais têm necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, 2005, p. 912)

Mas, ainda segundo Freitas (2005, p. 912), a

Contrarregulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. [...] Isso porque nas políticas públicas neoliberais a mudança é vista como parte das ações gerenciais administradas desde um “centro pensante”, técnico, ao passo que a tendência das participativas é gerar envolvimento na “ponta” do sistema. E é nos momentos em que o público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade de incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contrarregulação.

Assim, o reconhecimento da avaliação como um campo com no mínimo dois vetores em sentidos opostos torna necessário o desenvolvimento de processos de avaliação com outra concepção que se posicione entre a regulação e a emancipação. Uma avaliação ainda a ser construída pela prática das escolas, cuja concepção requereria, antes de tudo, o reconhecimento de sua natureza pactual, múltipla, envolvendo diferentes pontos de vista e interesses e comprometida com a progressiva melhoria da qualidade das escolas.

Assim, os conceitos fundantes de uma AIP, obviamente, não surgem de um vazio, surgem desse contexto.

O LOED, com essa concepção, começa esse exercício ao estabelecer uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Uma das primeiras ações dessa parceria foi constituir um espaço de negociação denominado Conselho Gestor da Avaliação da Rede Municipal de Ensino,

3 Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta_de_principios.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

quando foram elaborados conjuntamente indicadores educacionais para que as escolas começassem a exercitar o olhar sobre estes. Nesse período, firmou-se, também, uma Carta de Princípios³ para orientar o desenvolvimento de processos avaliativos nas escolas de sua rede de ensino. (FREITAS; SORDI; FREITAS; MALVAZI, 2004). Seu conteúdo foi amplamente debatido e validado em audiências públicas.

A CONSTITUIÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PROPOSTO PELO LOED

A formatação de um modelo de avaliação institucional que enfrentasse as demandas sociais e políticas da década de 1990, explicitadas anteriormente, passou a ser mais sistematizada em 2005, quando o LOED fez parte de uma pesquisa de estudo longitudinal acompanhando a proficiência dos mesmos alunos durante as quatro primeiras séries do ensino fundamental (quando este ainda era de oito anos), numa perspectiva que incluiu também os fatores escolares, sociais e familiares. Esse projeto foi denominado de Projeto Geres.

O Projeto Geres (Projeto Geração Escolar 2005 – Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro) é um estudo longitudinal de painel, envolvendo uma coleta de dados que ocorreu no período de 2005 a 2009, acompanhando os mesmos alunos durante seu percurso em uma amostra de 312 escolas em cinco grandes cidades: Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador. Nesse período, foram medidas as proficiências de 35.538 alunos em leitura e matemática nos quatro primeiros anos de escolarização por meio de testes padronizados aplicados. Foram também coletadas, por meio de observação e de questionários, informações sobre os alunos e seus familiares, sobre os professores e os diretores e sobre a escola. O Projeto Geres contou com os esforços de pesquisadores de seis universidades e com financiamento do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford e do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Como o Projeto Geres visou identificar as práticas educativas e as condições escolares que contribuem para o aprendizado, o LOED, um dos cinco polos da pesquisa, desenvolveu um projeto complementar de avaliação institucional, com o objetivo de ajudar as escolas participantes para que pudessem dar sentido aos resultados das avaliações a que seriam submetidas.

Com essa intenção, o projeto de Avaliação Institucional proposto às escolas integrantes do Projeto Geres, denominado Projeto Geres-AI, foi idealizado e concebido pelos professores-pesquisadores⁴ do LOED, tendo sua implementação sido planejada por um grupo composto pelos professores e orientandos do programa de pós-graduação, coordenado pela Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

⁴ À época, eram professores-pesquisadores do LOED o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi e Profa. Dra. Maria Márcia Malavazi.

A crença de que a qualidade social oferecida pelas escolas é predominantemente marcada pelo envolvimento da comunidade escolar com o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi basilar para o envolvimento do LOED nesta pesquisa. Dessa forma, o entendimento era de que um modelo de avaliação institucional a ser desenhado deveria necessariamente favorecer a participação, de forma que a comunidade escolar se tornasse protagonista do processo avaliativo. Esse processo avaliativo não deveria considerar apenas o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, mas também as reais condições nas quais as práticas educacionais eram desenvolvidas nas escolas.

Nessa perspectiva, para o LOED, a complexidade do fenômeno educativo fica mais bem evidenciada quando a própria comunidade escolar dela se apropria, tendo, portanto, melhores condições para subsidiar suas decisões no processo.

Esta racional determinou nosso engajamento no projeto Geres que assume como princípio que a produção de evidências em educação precisa contemplar a complexidade do fenômeno educativo. Entendemos que esta complexidade é melhor problematizada quando os atores da escola dela se apropriam e buscam formular hipóteses que a expliquem, potencializando o processo de tomada de decisão sem o qual os dados avaliativos levantados permanecem inertes nos relatórios, capturados na burocracia administrativa.

Nesse sentido, o Geres-Campinas entende que deve estimular e dar suporte às escolas integrantes do projeto para uma ampliação do alcance do trabalho de avaliação de modo a superar o eventual limite de entender a avaliação como algo ligado à medida de desempenhos obtidos em exames, tão ao modo das políticas públicas de avaliação que têm sido realizadas e sobejamente criticadas pelo coletivo dos professores. (SORDI; FREITAS; MALVAZI, 2005, p. 1)

No Projeto Geres-AI foram convidadas a participar as escolas que já estavam inseridas no Projeto Geres (ou seja, 21 escolas da rede municipal, vinte escolas da rede estadual e vinte escolas privadas, selecionadas por meio de um plano amostral, segundo suas características específicas) e as demais escolas da rede Municipal de Campinas.

Das escolas convidadas, vinculadas ao Projeto Geres, aderiram voluntariamente ao projeto cinco municipais, duas estaduais e uma privada, além de outras nove pertencentes à rede municipal (seis de ensino fundamental e três de educação infantil). Dessa forma, dezessete escolas participaram inicialmente do Projeto Geres-AI, que passaram a ser denominadas simplesmente de “Escolas Geres”.

Nessa proposta, a cada uma das escolas participantes foi atribuído um pesquisador para, inseridos nos ambientes escolares, apoiá-las no desenvolvimento dos processos de avaliação institucional.

Nesse processo, a qualidade, subjacente a qualquer processo avaliativo,

[...] é entendida como sendo um ponto valorativo e necessariamente expresso por diferentes pessoas, de diferentes segmentos da comunidade escolar, de diferentes formas, a partir de suas lógicas particulares, devemos compreender que a explicitação de suas bases é sustentada no diálogo e na participação de todos. (SORDI et al., 2005, p. 3)

Dois aspectos precisam ser destacados, sendo o primeiro referente à própria necessidade da participação no processo avaliativo, enquanto o segundo refere-se à questão valorativa

da qualidade. Assim, para contemplar esse conceito de qualidade, os modelos avaliativos colocam ênfase nos processos participativos, requerendo, portanto, uma AIP.

Com relação a esse primeiro aspecto, o modelo proposto pelo LOED no Projeto Geres-AI respeitou as características da AIP apresentadas por Leite (2005):

a) Os principais destinatários ou grupos de referência são os próprios atores do processo de AIP que, organizados em grupos, desenvolverão todo o processo, ou seja, o desenvolvimento do processo cabe à escola.

b) Os objetivos são atingidos mediante a negociação que incide sobre a auto-organização interna dos grupos e a formulação de metas com vistas à transformação da realidade, por meio do processo de avaliação. Entre os objetivos, encontra-se a própria decisão sobre as ações a serem feitas, as quais garantirão, juntamente com a escolha dos grupos, a legitimidade necessária ao processo. Tais acordos devem estabelecer, com muita transparência, a atribuição das responsabilidades, sejam elas do poder público ou inerentes à escola.

c) A metodologia envolve a discussão e a reflexão sobre o que fazer, como agir e fiscalizar a ação, o processo torna-se ativo, pois a retórica e a dialógica são expressadas de diferentes maneiras, nas diferentes fases do processo. Disso decorre que a sensibilização se torna uma etapa importante, em um processo autoeducativo. Tal sensibilização passa pela apropriação de um contexto, pela conscientização da problemática em que a comunidade está inserida, pela explicitação de suas necessidades, pelo reconhecimento das possibilidades e limitações de suas ações, pelo conhecimento das tendências externas que influenciam em sua realidade e, finalmente, pela oferta de possíveis caminhos que podem ser trilhados na busca de soluções. O processo de cogestão é um dos elementos essenciais da AIP, seja ela formal (quando estabelecida pela instituição) ou informal (quando constituída pelos próprios participantes).

d) O produto é a aprendizagem política e o conhecimento social, propiciados pela resolução de conflitos nas diversas esferas de participação.

e) A epistemologia é considerada uma teoria subjetiva, pouco visível no decorrer do processo, dados os seus produtos qualitativos. Para a sustentação desse processo democrático, que não é fácil, pois os espaços participativos sempre implicam conflitos em que estão em jogo o poder e os diferentes interesses, as características centrais de uma democracia seriam “a formação de uma comunidade política, a autolegislação e a participação. Igualmente a transformação de interesses privados em interesses comuns, a transformação de cidadãos privados e independentes em cidadãos públicos” (LEITE, 2005, p. 75).

Esse processo exige a constante sensibilização e engajamento da comunidade, e a concepção de conscientização, nesse processo, segue a perspectiva apresentada por Freire (1980):

A conscientização é, neste sentido, um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato de ação e reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado e o mundo do outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26)

Com relação ao segundo aspecto, relacionado à característica valorativa do conceito de qualidade percebida como uma possibilidade de diálogo, Leite (2005, p. 28) ressalta que:

A qualidade de uma instituição pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, podem definir o seu perfil e seu papel. A opção pela qualidade, ou pela diferença distintiva, é fruto de uma ação de inovação, de um rompimento com o paradigma da paquidermia, da lentidão, do deixa-para-ver-como-é-que-fica, do deixa-tudo-como-esteve.

Enfatizando a importância do envolvimento ativo das pessoas nesse processo, Dias Sobrinho (1995, p. 60) também destaca que:

A noção de qualidade é uma construção social, variável conforme os interesses dos grupos organizados dentro e fora da instituição. Os juízos de valor a respeito dessa instituição poderão divergir conforme os grupos e segmentos considerem que a instituição responde ou não às suas respectivas prioridades e demandas. Seu conceito não é unívoco e nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultado das relações de força.

Dada a intrínseca relação entre os conceitos de avaliação e qualidade, nessa perspectiva, a qualidade passa a ser vista da mesma maneira definida por Bondioli (2004), que a considera uma “qualidade negociada”, cujo enfoque dado é um convite para que todos os envolvidos na formação dos alunos participem do processo de sua melhoria. Para a autora:

- a qualidade tem uma natureza negociável, já que, para se definir como a escola é e como ela deveria ser, implica um acordo entre aqueles que dela participam, uma vez que o ponto de vista de quem a aprecia não é necessariamente igual;
- a qualidade tem uma natureza participativa para garantir a legitimidade dos critérios a serem usados na definição da qualidade pretendida, e orientar as ações para uma mesma finalidade;
- a qualidade tem uma natureza autorreflexiva, pois é a partir da capacidade do cumprimento dos objetivos, consensualmente estabelecidos, que a modelação das práticas consideradas adequadas deverão ser implantadas;

- a qualidade tem uma natureza contextual, já que ela só pode ser definida considerando a realidade, a tradição, a história, a cultura além das condições físicas e dos recursos humanos e materiais da escola;
- a qualidade tem uma natureza formadora, pois o processo desenvolve uma nova cultura que propicia aos participantes a aquisição de consciência, troca de saberes e o hábito de pactuar e examinar a realidade.

Consideradas essas características da AIP (oriundas das experiências acumuladas no ensino superior) e o conceito da qualidade negociada (cunhada a partir da experiência da educação infantil), o formato avaliativo no Projeto Geres-AI leva a comunidade escolar a assumir sua titularidade no desenho de seus próprios caminhos em busca das soluções de seus problemas, de forma a partilhar demandas com o poder público e, igualmente, recolocar o papel da universidade, que deixa de se apresentar como detentora de soluções nem sempre viáveis e passa a trabalhar colaborativamente com as escolas e o poder público na construção conjunta das soluções, o que propicia o desenvolvimento da autonomia das escolas.

Com base na indissociabilidade desses dois conceitos, participação e qualidade negociada, o formato avaliativo proposto às escolas se inspirou na experiência acumulada no Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (Sinaes), que tem como um principal recurso a constituição de uma Comissão Própria de Avaliação, denominada CPA. Essa comissão é composta por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar para garantir a vivência coletiva do processo avaliativo e, também, trazer à pauta das discussões toda a multiplicidade das percepções acerca da qualidade desejada.

Na AIP, a constituição de uma CPA é essencial para dar o necessário dinamismo ao processo e articular os esforços na direção dos interesses coletivos. Essa comissão, ao assumir que o processo de avaliação é obra coletiva e descentralizada, deve promover o compartilhamento responsável desde a proposição dos possíveis caminhos até o processo decisório.

A efetivação desse compartilhamento implica uma melhor distribuição do poder e depende do pleno envolvimento, não só da equipe gestora da escola, mas, principalmente, de todos os envolvidos (SORDI et al., 2005).

Assim, de maneira análoga ao que ocorria no ensino superior, a CPA nas escolas da educação básica deveria se caracterizar por (SORDI et al., 2005, p. 5):

1. ter representação dos diferentes segmentos escolares implicados nos PPP das escolas (professores, estudantes, funcionários, famílias, representantes de outros órgãos colegiados, coordenação, etc.) de modo a funcionar de forma colegiada;
2. manter, consolidar ou recuperar a centralidade do PPP das escolas, como marco referencial para o processo decisório face aos dados de avaliação levantados;
3. assumir a condução dos processos de avaliação internos da instituição, bem como sistematizar as informações obtidas para interlocução com os processos de avaliação externa;
4. trabalhar de modo coerente com uma concepção de avaliação que enfrente os prejuízos decorrentes de experiências avaliativas, centradas exclusivamente em medidas de desempenho quase sempre descontextualizadas e geradoras de comparações e competição entre os envolvidos;
5. estimular os atores da escola a participar do processo de avaliação em todas as etapas, evitando que estes se vejam como meros fornecedores de dados requeridos por instrumentos de coleta, inaugurando uma experiência da avaliação que valoriza, inclui e corresponsabiliza toda a comunidade escolar no consumo e interpretação dos dados coletados;
6. manter constante a comunicação com a comunidade, informando-a sobre o processo, seus encaminhamentos e resultados;
7. buscar as implementações que lhe cabem, com a maior rapidez possível, para maior estímulo do processo;
8. reavaliar constantemente o processo de avaliação.

Para atender ao conjunto de atribuições da CPA, além da disponibilização de tempo e espaço, é necessária também uma significativa organização dos trabalhos internos a ela, na qual se garanta, principalmente, a liberdade de expressão dos participantes, reservando momentos para a reflexão e debates para, só então, partir para as tomadas de decisão e encaminhamentos. Essa organização deve preocupar-se em cuidar do acolhimento das pessoas que se disponibilizam a participar do processo e, também, constantemente, buscar e manter o envolvimento para despertar nelas o desejo de continuar participando.

Considerando os embates entre a cultura corrente de avaliação e a proposta no processo de AIP, Sordi e Freitas (2005) alertam que o importante é

Que se leve em conta a complexidade que envolve o início de um processo de avaliação institucional. E se entendam os fluxos e refluxos desse processo, que muitas vezes ocorrem antes mesmo que alguma ação avaliativa tenha sido deflagrada. Como se detecta, estes conflitos não podem ser atribuídos à avaliação, embora frequentemente o sejam. Parece sensato esclarecer o grupo envolvido na tarefa para que este seja cuidadoso com as pessoas e os processos novos que as envolverão em novas configurações de poder e que podem ampliar os espaços de atrito prejudicando o processo. A complexidade do processo de avaliação institucional cresce nas atividades que “mexem”, de alguma forma, com ações de comando e relações de poder. (SORDI; FREITAS, 2005, p. 2)

É importante salientar que a CPA deve complementar e subsidiar as atividades de outros órgãos colegiados, por ventura em funcionamento nas escolas.

Os primeiros passos dados na direção da configuração de um desenho do modelo de AIP proposto pelo LOED foram sistematizados em dois trabalhos acadêmicos.

Um deles foi uma dissertação de mestrado, intitulada “Avaliação Institucional Participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades”, orientada pela Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, e que buscou identificar

os aspectos que influenciaram a implantação da AIP em uma escola estadual do ensino fundamental situada na periferia da cidade de Campinas/SP. Nessa pesquisa, constatou-se que esses aspectos estavam associados à relação da escola com seu PPP, à cultura vinculada ao papel do gestor escolar, aos microprocessos envolvidos nas formas de participação. Pôde também constatar que a AIP, enquanto um recurso a serviço da gestão democrática, é também um potente instrumento para a formação de sua comunidade, criando o compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade educacional (DALBEN, 2008).

A outra pesquisa desenvolvida foi uma tese de doutoramento intitulada “Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas”, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, que buscou verificar se seria possível a uma escola pública de ensino fundamental desenvolver e implementar processos próprios de AIP que levassem à reflexão e ação sobre a educação oferecida à população que frequenta a escola, e melhorar a qualidade social da educação escolar.

Nela foi constatada a importância do papel da direção da escola na conciliação das dimensões técnicas e políticas da escola, para o desenvolvimento de uma cultura que favoreça o desenvolvimento da AIP. A direção da escola, enquanto agente político, é importante porque a AIP não se resume à instrumentação técnica. Explicitou também a relação dialética entre o papel da direção, o PPP e o trabalho coletivo para a construção, na escola, de uma qualidade social. Evidenciou ainda que

Limites terão que ser vencidos, aqueles impostos pela própria escola, pelo poder público, pelo momento histórico da educação brasileira. Entretanto, existem as possibilidades igualmente postas pela própria escola, pelo poder público e pelo momento histórico. Cabe à escola entender a potencialidade da AIP e fazer dela um instrumento de transformação, de resistência às políticas públicas hegemônicas. A relação bilateral entre escola e poder público pode tornar a AIP em escolas públicas de ensino fundamental uma realidade promissora. (BETINI, 2009, p. 321)

A AIP NA POLÍTICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Como mencionado anteriormente, nove escolas pertencentes à rede municipal de Campinas, não participantes do Projeto Geres, começaram a desenvolver os processos para a implementação da AIP, com sua participação no Projeto Geres-AI. Com essa participação e com a parceria estabelecida com o LOED desde 2002, o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Depe), em 2005, começou também a amadurecer o processo avaliativo, podendo perceber os fatores que poderiam interferir na implantação da proposta em toda sua rede.

Em 2006, também sob a coordenação da Profa. Mara Regina Lemes De Sordi, o Depe constituiu uma equipe de especialistas pertencentes à rede municipal e elaboraram um projeto de AIP⁵ publicado em 2007, contemplando três dimensões: Autoavaliação ou Avaliação Interna, Avaliação Externa de Desempenho dos Estudantes e Censo Educacional da Rede/do Sistema ou Avaliação Externa.

Na primeira dimensão, que tratou da Autoavaliação ou Avaliação Interna, foi assumido o modelo de avaliação institucional proposto pelo LOED, sendo atribuída ao orientador pedagógico a responsabilidade pela articulação desse processo de implementação, com a função de buscar a formação da CPA nas escolas e disponibilizar as informações necessárias para qualificar o debate. Essa escolha se baseou no fato de que:

Os orientadores pedagógicos são especialistas da Rede Municipal, compõem a equipe gestora e coordenam o processo pedagógico da unidade escolar. Em cada unidade de Ensino Fundamental há, no mínimo, um orientador pedagógico [...]. Em cada unidade de Ensino Fundamental, a equipe gestora é composta pelo diretor, pelo(s) vice-diretor(es) e orientador(es) pedagógico(s). Além disso, há uma equipe educativa nos núcleos regionais que trabalha junto às escolas: o supervisor e o coordenador pedagógico. (SOUZA, 2012, p. 27)

Na segunda dimensão do Plano de AIP, que focou a Avaliação Externa de Desempenho dos alunos, foram realizadas

⁵ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/plano_de_avaliacao_institucional_da_rede_municipal_de_campinas.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

duas avaliações externas, uma em 2008⁶ e outra em 2010,⁷ ambas com características diferentes das avaliações externas vigentes no Brasil. Esses exames foram usados para formar indicadores e tiveram por objetivo avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas ou não na sala de aula. A terceira dimensão valorizava o uso das informações disponíveis no Banco de Dados sobre os estudantes e escolas, disponível no município.

O período compreendido entre o mês de outubro de 2005 e junho de 2006 foi usado para a constituição das CPAs em cada uma das escolas participantes e a emissão do 1º relatório. Entre essas duas etapas, as CPAs desenvolveram o processo de sensibilização da comunidade, explicitaram e validaram os indicadores de qualidade, elaboraram e desenvolveram o plano de avaliação institucional, elaboraram e validaram os instrumentos de coleta de dados, coletaram e interpretaram os dados. Durante essas etapas, foi constante a preocupação de estimular a participação de todos os setores da comunidade escolar, sobretudo daqueles que comumente estão distanciados na cultura vigente: alunos, seus familiares e funcionários.

Como estratégia para estímulo à participação e acompanhamento do processo, a SME promoveu encontros das diversas CPAs, ora organizados por segmentos, ora por unidades escolares.

Nesses [encontros], os membros das CPAs socializavam os avanços e dilemas do processo de Avaliação Institucional e partilhavam experiências vividas e buscando entender as potencialidades e fragilidades dessa política com o objetivo de aperfeiçoá-las processualmente. (SOUZA, 2012, p. 28)

Em 2008, são publicadas as diretrizes do processo de avaliação institucional das unidades municipais de ensino fundamental e a constituição da Comissão Própria de Avaliação.⁸

Para a implementação da política foi desenvolvido, ao longo de 2008, um programa de formação envolvendo os orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e

6 Maiores informações sobre a Prova Campinas 2008 estão disponíveis em: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/prova-campinas-2010/verbetes/prova-campinas-2008/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

7 Maiores informações sobre a Prova Campinas 2008 estão disponíveis em: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/prova-campinas-2010/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

8 Resolução SME n. 5/2008 disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_CPA.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

supervisores de ensino. Além disso, foi oferecido um programa para a formação dos orientadores pedagógicos, cujo desenvolvimento ocorreu ao longo de todo o período contemplado no plano de implantação, estratégia que garantiu, assim, o acompanhamento do processo de forma concomitante à formação dos orientadores.

Todo esse processo de implementação da AIP na cidade de Campinas está descrito em uma tese de doutoramento intitulada “Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP”, orientada pela Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi. Nessa tese, Mendes (2011) buscou compreender como se configura a implementação da AIP enquanto política pública. Como resultado, a investigação evidenciou a complexidade do processo de implementação de políticas, pois segundo a pesquisadora, esse processo é

[...] resultado das forças imbricadas no processo e na organização, nas resistências dos atores, nas (re)significações decorrentes dos embates e tensões vividas, forjadas nas particularidades da formação histórica de cada sujeito e da realidade social da qual fazem parte. Assim, a implementação da política é marcada e demarcada pelas influências de todos os atores e das próprias instituições. [...] Criar novas culturas implica na desconstrução de formas de ver, viver e praticar, o que não ocorre da noite para o dia. (MENDES, 2011, p. 294)

Essa experiência também está registrada em Sordi e Souza (2009, 2012). No primeiro, são apresentados os fundamentos teóricos da AIP implementada em Campinas, a descrição dessa implementação e os subsídios teórico-metodológicos para a ativação desse processo. No segundo, é registrada a percepção dos mais diferentes atores que participaram do processo, acerca da implementação e de suas experiências.

Desse processo também resultou uma etapa igualmente interessante em Campinas. Os membros da CPA e gestores escolares puderam, de posse de seu PPP, sentar-se à mesa com o secretário municipal de educação e seus assessores para negociar as demandas. Esse foi um exercício importante,

dato que a escola não consegue, sozinha, resolver muitos dos problemas que enfrenta. Além disso:

A importância da negociação no processo de regulação do poder público sobre a qualidade das escolas da rede parece-nos interessante ainda, pois pode alterar o ânimo dos atores, devolvendo-lhes a confiança no potencial formativo da avaliação. Posturas dialógicas são inerentes a processos de avaliação, posto que estes constituem atos de comunicação com o outro. Comunicando-se, os sujeitos entram em acordo sobre os objetivos e as metas que perseguem e para os quais se dispõem a trabalhar de modo concreto. (SORDI, 2012, p. 497)

A partir de 2010, o Projeto de Avaliação Institucional Participativa foi expandido para as escolas de educação infantil. O processo de implantação foi desenvolvido autonomamente pela SME.

A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e o LOED permitiu um trabalho conjunto ímpar, por meio do qual as propostas de melhoria da qualidade foram desenvolvidas, constantemente investigadas e avaliadas com o rigor da pesquisa acadêmica, produzindo, assim, uma base de dados que, por sua vez, subsidiou o aprimoramento dessas propostas e apontou também para outras.

Além de inúmeras outras publicações acerca dessa experiência da AIP em Campinas, ainda foram concluídas pesquisas que examinaram a avaliação da escola na perspectiva dos pais (MORAES, 2010), o papel do orientador pedagógico na AIP (XAVIER, 2011), a participação dos estudantes na AIP (COSTA, 2012), a contribuição do sistema participativo na formação dos estudantes (ANJOS, 2013), a implementação da AIP em escolas de educação infantil (MORAES, 2014), a participação dos professores na AIP (RODRIGUES, 2015) e sobre o protagonismo dos especialistas na política de AIP (PENTEADO, 2016).

Todo o processo da implementação da AIP em Campinas vem também sendo acompanhado como objeto de pesquisa de dois projetos consecutivos financiados pelo Observatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes).

O primeiro, com o título “Avaliação institucional na educação fundamental: potencializando o uso dos dados de avaliações externas pelos profissionais da escola”, desenvolvido entre 2009 e 2012, foi um projeto voltado à análise dos dados coletados no Geres em três eixos. O primeiro eixo, de viés quantitativo, estabeleceu uma comparação entre os dados longitudinais em modelos multinível de valor agregado, buscando estabelecer os fatores escolares e não escolares que interferem nas proficiências dos alunos. O segundo eixo focou o estudo sobre o entorno da escola (nível socioeconômico, posição das famílias, histórico do bairro e das escolas), pretendendo caracterizar a vizinhança dessas instituições e de suas famílias e sua relação com a escola. O terceiro e último eixo teve como preocupação o desenvolvimento de processos de mediação entre as avaliações de larga escala e a avaliação institucional em desenvolvimento na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

O segundo projeto de pesquisa, ainda em desenvolvimento desde 2013, cujo título é “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”, investiga o nível de enraizamento dos princípios avaliativos adotados e que revelem indícios de responsabilização partilhada na qualificação da rede pública e desenvolve indicadores qualitativos e quantitativos para propor uma avaliação multidimensional da qualidade social desenvolvida pelas escolas.

Como pode ser observado, uma das grandes potencialidades desse projeto da AIP em Campinas também está na produção de dados empíricos, produzidos com o rigor da pesquisa acadêmica.

A AIP NO PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DA INSPEÇÃO DO SISTEMA DE INSPEÇÃO EDUCATIVA EM ANGOLA

Esse processo teve início em 2009, quando o Ministério da Educação de Angola firmou uma parceria com a sede regional de Buenos Aires do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIFE-BsAs). Nessa parceria, o IIFE assumiu a responsabilidade de colaborar no desenho e na

implementação do processo para Revitalização do Sistema de Inspeção Educativa de Angola. Esse foi um trabalho que conciliou as ferramentas de planejamento e de gestão com os princípios da AIP.⁹

O Instituto Internacional de Planejamento da Educação, cuja sede fica em Paris, foi criado em 1963 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Com a finalidade de fortalecer as capacidades de planejamento e gestão da educação de cada um dos Estados-membros da Unesco, constitui-se em um centro de formação e pesquisa na área de planejamento da educação.

A sede regional do IPE instalada em Buenos Aires foi criada em 1998 por meio de um acordo entre a Unesco e o Governo da República da Argentina, para a construção de conhecimento sobre os sistemas educativos dos países latino-americanos e a difusão das experiências internacionais acerca das políticas educacionais da região.

Ainda em 2009, inserido no Programa de Apoio da Educação Primária (Paep), o Ministério da Educação de Angola constituiu o Grupo de Trabalho de Alto Nível (GTAN) que foi responsável pela revisão das políticas nacionais angolanas acerca da inspeção da educação e da supervisão pedagógica. O GTAN, mediado por consultores do IPE, definiu e estruturou a metodologia de trabalho que seria a base para a reforma da inspeção educativa em Angola.

Para essa reforma, era esperada a construção de um sistema no qual fossem mantidas as funções dos inspetores de controle e avaliação dos estabelecimentos de ensino, porém numa perspectiva formativa visando à construção da capacidade institucional das escolas e demais órgãos do sistema educativo. Os processos de autoavaliação envolvendo os diversos membros do sistema eram considerados um recurso importante para a construção da capacidade institucional.

Nesse contexto, o enfoque teórico da AIP desenvolvida na cidade de Campinas foi adequado, porém em uma perspectiva em que o processo abarcaria não só o âmbito escolar, mas também todo o sistema educativo. Por isso, a centralidade foi colocada no âmbito da inspeção, diferentemente da

⁹ Para maiores informações acesse: <<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/proyectos/angola-sistema-inspeccion-educativa>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

10 Também conhecidos como "sobas", são líderes da comunidade e estabelecem a relação entre ela e o governo. Por vezes, assumem o papel de juiz.

experiência de Campinas, onde a centralidade foi colocada na escola. Assim, o inspetor passou a ser o articulador desse processo no âmbito do sistema, mas contando com a ajuda, no âmbito das escolas, dos diretores e também das autoridades regionais tradicionais.¹⁰

Entre os meses de maio e dezembro de 2010, o IPE-BsAs desenvolveu uma experiência piloto de reforma da inspeção, com a formação em exercício de 40 inspetores de oito províncias (das 19 existentes), nomeadamente, Benguela, Bié, Cunene, Huambo, Huíla, Kuanza Sul, Malanje, Namibe.

Essa formação foi composta por quatro encontros presenciais e quatro blocos de atividades não presenciais. Cada um dos encontros presenciais, com 40 horas, foi desenvolvido intensivamente durante uma semana e foram precedidos por um bloco de atividades não presenciais, no qual os inspetores aplicavam as propostas fornecendo elementos concretos com base na realidade, com uma metodologia de ação-reflexão-ação. Essa formação inicial teve uma carga horária total de 470 horas.

Não se tratou, portanto, de um programa de formação para inspetores da educação apenas, mas da implementação de uma proposta para a atuação dos inspetores de forma alinhada aos objetivos estabelecidos pela Reforma Educativa em Angola.

O desenvolvimento dessa etapa foi precedido por outra que buscou construir a noção de corresponsabilidade das diversas instâncias do Governo Angolano (o Ministério da Educação, o Gabinete da Inspeção Nacional da Educação e as Direções Provinciais da Educação, etc.), para garantir o apoio político necessário à mobilização dos recursos materiais, humanos e simbólicos.

Nesse sentido, foi composta uma Equipe Técnica Local (ETL) para acompanhar o trabalho dos consultores do IPE-BsAs e colaborar no desenvolvimento das atividades de formação, seja nos encontros presenciais, seja nas atividades de campo.

A ação do inspetor refletiria na formação não só da própria inspeção e nas escolas, mas também nos órgãos centrais do governo. Nesse processo, cada escola foi considerada

única, em suas características e contexto e, ao mesmo tempo, parte de um sistema que é responsável por ela, tendo todos como finalidade última a garantia da melhor aprendizagem possível ao aluno.

Em cada um destes âmbitos, procurar-se-á identificar as fortalezas e as fragilidades da organização para o cumprimento de seu mandato institucional, bem como as oportunidades e as ameaças dos contextos nos quais estas organizações encontram-se inseridas. Como resultado de cada um destes exercícios avaliativos, pretende-se promover a prática reflexiva dos atores institucionais, habilitando a implementação de melhorias dentro de cada organização. Interessa-nos, ainda, um terceiro tipo de avaliação: a avaliação do sistema. Já vimos que para que um sistema possa alcançar o seu objetivo, é necessário que o conjunto de seus elementos opere de maneira articulada, como em uma engrenagem. No sistema educacional, isso implica a existência de um currículo relevante, professores devidamente capacitados, escolas bem equipadas etc. [...] Avaliar cada instituição educativa isoladamente não é suficiente para descobrir as eventuais falhas na engrenagem. (SOUTO SIMÃO et al., 2012a, p. 21)

Nesse processo, as funções do inspetor perpassariam pela apropriação da realidade, análise e síntese dessas informações; proposição de demandas para os três âmbitos (escola, órgãos centrais e a própria inspeção); planejamento de suas ações (para o encaminhamento, comunicação e orientação das demandas); articulação dos responsáveis para a validação e execução das demandas; acompanhamento das demandas; e verificação dos resultados das demandas na realidade, formando, assim, um ciclo de atividades para a intervenção consciente sobre a realidade, denominado Ciclo da Inspeção. Dessa forma, o inspetor manteve a função de controle, inerente ao seu cargo, mas um controle para ajudá-lo a apoiar todos os profissionais do sistema educativo.

Outro conceito cunhado nesse processo foi o da capacidade institucional e resultou em instrumentos para ajudar na sua avaliação. Nessa fase desenvolvida em 2011, eles

foram aplicados nas três instâncias (escola, inspeção e órgãos centrais do governo) e tinham por finalidade não só verificar se as ações foram ou não implementadas, mas, sobretudo:

[...] construir um juízo sobre os recursos disponíveis em cada nível do sistema educacional e avaliar a capacidade da escola, da inspeção e dos órgãos centrais de mobilizar estes recursos para levar adiante os objetivos da política educativa. Busca-se, com isso, promover a tomada de consciência sobre as fortalezas e fragilidades existentes em cada um destes níveis, identificar as oportunidades e as ameaças dos contextos nos quais as distintas instituições estão inseridas e sinalizar aos tomadores de decisão os pontos do sistema que precisam de reforço. (SOUTO SIMÃO et al., 2012b, p. 5)

O olhar dos inspetores diante da capacidade institucional ocorreu com base nos seguintes tipos de recursos:

- recursos humanos e materiais: são recursos tangíveis, concretos e englobam pessoas, equipamentos, recursos monetários, etc.;
- recursos técnicos: são os conhecimentos que permitem aos membros da organização utilizar os recursos humanos e materiais para produzir um bem;
- recursos organizacionais: são normas, regras e procedimentos que orientam a distribuição dos recursos humanos, materiais e técnicos dentro da organização, de forma a buscar a alocação eficiente desses recursos;
- recursos simbólicos ou políticos: de natureza intangível, são as crenças e valores que orientam o acionar dos atores que conformam a instituição.

Os inspetores, após sua formação, passaram a ter um importante papel ao apoiar as equipes provinciais, orientando-as a dar os devidos encaminhamentos junto aos órgãos centrais dos governos provinciais e ao Ministério da Educação, com o cuidado de incentivar a sistematização das atividades realizadas, durante o processo de implementação.

Os cursos procuraram oferecer oportunidades para que os inspetores construíssem conhecimentos de natureza

conceitual e procedimental, para fomentar a construção de novos traços na cultura escolar, dispondo de ferramentas para intervir de forma consciente, técnica e politicamente, na realidade por eles observada.

Em 2011, os resultados obtidos na experiência-piloto foram considerados satisfatórios pelo Ministério da Educação de Angola. Desenvolveu-se, então, uma proposta para constituir uma equipe de inspetores capacitados para formar os inspetores que atuariam em Angola na nova metodologia. A fim de constituir essa equipe, os inspetores foram selecionados entre os participantes da experiência-piloto realizada no ano anterior.

Nessa fase, a metodologia proposta buscou aprofundar os conceitos e ferramentas do Ciclo da Inspeção e preparar os participantes da formação para serem formadores de novos inspetores no contexto da revitalização da inspeção de Angola, conciliando os recursos do planejamento e da gestão aos princípios da AIP. A metodologia desenvolvida nessa etapa está registrada nos cinco primeiros volumes em uma série de livros denominada “Práticas Inovadoras da Inspeção Educativa”.

Desde 2012, o Ministério da Educação de Angola, contando com o apoio do IIPE, garantiu a continuidade das ações para o desenvolvimento de uma metodologia de inspeção adequada à Reforma Educativa para promover a AIP nas escolas e órgãos governamentais das províncias, com a finalidade de desenvolver as competências institucionais e individuais para a formação sustentável dos profissionais da inspeção em todo o país.

UM POUCO DA APRENDIZAGEM RESULTANTE

O exercício de realizar uma síntese desse processo evidencia o quanto a implantação da AIP pode tomar diferentes caminhos e necessariamente requer o respeito ao contexto em que é desenvolvida. Não se trata, portanto, de um modelo pronto, mas sim de um modelo que requer a fidelização aos princípios, para que seja garantido o respeito à complexidade inerente a qualquer processo educacional e a qualquer sistema educacional.

As experiências desenvolvidas na cidade de Campinas e em Angola mostram que a distância entre a utopia de uma proposta e sua realização está na efetiva ação politicamente orientada. Construir esse caminho, olhando-o agora mais distanciadamente, parece, de fato, com a construção de uma trajetória que vai pela contramão, especialmente se as políticas de controle externo da escola são implementadas (em alguns casos, impostas por formas sutis ou não) e adotadas como referência. Mas é um caminho que, quando trilhado, não tem volta. As percepções desenvolvidas pelos diversos participantes do processo não permitem mais que tenham os mesmos olhares de antes.

Devemos sempre desconfiar dos caminhos baseados em modelos prontos e replicáveis, uma vez que o caminho da implantação é sempre resultante de diferentes fatores institucionais e das percepções e condições dos atores envolvidos.

A implantação da AIP como força contrarregulatória certamente encontrará obstáculos (alguns já existentes, outros que serão criados), mas ela tem se mostrado uma opção para a construção de bons padrões de qualidade social na educação.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Marlene G. *O sistema participativo da avaliação institucional e as contribuições na formação de estudantes: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Campinas*. 2013. 286f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BETINI, Geraldo A. *Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas*. 2009. 394f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. A qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- COSTA, Maria S. P. F. M. *Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes*. 2012. 402f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- DALBEN, Adilson. *Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades*. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp*. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Org.), *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, (n. Especial), out. 2005.

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R. L. De; FREITAS, Helena C. L.; MALAVAZI, Maria M. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta G.; RIOLFI, Claudia R.; GARCIA, M. F. *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LEITE, Denise. *Reforma universitária: Avaliação Institucional Participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENDES, Geisa S. C. V. M. *Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP*. 2011. 332f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MORAES, Mônica C. M. *A avaliação da escola pelos pais*. 2010. 157f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MORAES, Sandro R. C. *Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas*. 2014. 307f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2005.

PENTEADO, Thaís C. Z. P. *O protagonismo de especialistas da educação na política de avaliação institucional participativa na rede municipal de educação de Campinas*. 2016. 231f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RODRIGUES, Camila. *A participação dos professores no processo de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas*. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SORDI, Mara R. L. De. A implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 3, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012.

SORDI, Mara R. L. De; FREITAS, Luiz C. *O trabalho de apoio às escolas no processo de Avaliação Institucional Participativo: pontos e contrapontos*. 2005. (Texto de trabalho).

SORDI, Mara R. L. De; FREITAS, Luiz C.; MALAVAZI, Maria M. *A avaliação institucional potencializando a produção de qualidade nas escolas de ensino fundamental*. 2005. (Texto de trabalho).

SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. *A avaliação institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millennium, 2009.

SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. *A avaliação institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação da rede em destaque*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SORDI, Mara R. L. De et al. *Comissão Própria de Avaliação: estratégia para a produção de sentidos na realidade das escolas*. 2005. (Texto de trabalho).

SOUTO SIMÃO, Marcelo et al. *Fundamentos teóricos da revitalização de inspeção da educação e diagnóstico institucional para a melhoria da qualidade educativa: materiais de apoio à formação em competências de inspetores da educação em Angola*. Livro I. Buenos Aires: IPE-Unesco, 2012a.

SOUTO SIMÃO, Marcelo et al. *Avaliação da capacidade institucional para a melhoria da qualidade educativa: materiais de apoio à formação em competências de inspetores da educação em Angola*. Livro III. Buenos Aires: IPE-Unesco, 2012b.

SOUZA, Eliana S. *Avaliação institucional na Rede Municipal de Campinas: experiências e desafios na condução da implementação*. In: SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. *A avaliação institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação da rede em destaque*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

XAVIER, Cecília A. *O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência*. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ADILSON DALBEN

Coordenador dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* da Faculdade Sesi-SP de Educação. Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), São Paulo, São Paulo, Brasil. Pesquisador colaborador do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil
adalben@uol.com.br

Recebido em: MAIO 2016

Aprovado para publicação em: MAIO 2016

