

Gramática da avaliação institucional na educação básica

José Roberto de Souza Santos



Gramática da avaliação institucional na educação básica

Editora da Culturatrix.
| publicações acadêmicas |

Direção editorial | Editora de Publicação

Rosa Maria Ferreira da Silva

Editor assistente

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Conselho Editorial | Publicações Acadêmicas

Altina Abadia da Silva (UFCAT)

Dorian Eric de Castro (IFG)

Eliane Martins de Freitas (UFCAT)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Floriana Rosa da Silva (SRE-MG)

Iara Toscano Correia (UFU)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regma Maria dos Santos (UFCAT)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Rita de Cássia Marques (UFMG)

Sandro Prado Santos (UFU)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

Copyright José Roberto de Souza Santos, 2024.

* Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19.02. 1988, de Direitos Autorais.

** O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora de Publicação: Rosa Maria Ferreira da Silva

Projeto Gráfico e Capa: Igor Ferreira

Diagramação: Studio Escrita & Criação

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

S237g

Santos, José Roberto de Souza

Gramática da avaliação institucional na educação básica / José Roberto de Souza Santos. – Uberlândia-MG: Culturatrix, 2024.

Livro em PDF

92p.

ISBN 978-65-998181-9-6

DOI <https://doi.org/10.4322/978-65-998181-9-6>

1. Avaliação educacional. 2. Educação básica. 3. Gramática. I. Santos, José Roberto de Souza. II. Título.

CDD 371.26

Índice para catálogo sistemático

I. Avaliação educacional

Editora Culturatrix | Publicações Acadêmicas

Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.

CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3305 9314/

Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930 - CNPJ: 26 896 970/0001-00

www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com



Gramática da avaliação institucional na educação básica

José Roberto de Souza Santos

*Para Carmenúcia (Nui),
Irmã e amiga.*

Sumário

Prefácio <i>Helciclever Barros da Silva Sales</i>	7
Introdução	9
1. Definição e objetos da avaliação institucional	12
2. Tipos de informação	19
3. Critérios de avaliação	24
4. Funções da avaliação institucional	27
5. Audiência da avaliação institucional	38
6. Processo de avaliação	40
7. Métodos de investigação	59
8. Tipos de avaliadores	61
9. Critérios e padrões de avaliação	82
Considerações Finais	84
Referências	86
Sobre o Autor	91

PREFÁCIO

O eminente e douto Pesquisador José Roberto de Souza Santos produziu laborioso estudo sobre um tema ainda pouco explorado no campo educacional. A avaliação institucional é enfrentada pelo autor sob uma ótica cosmológica, ou seja, buscando integrar o sentido, a ordem e a razão de ser desta perspectiva avaliativa exatamente como um contraponto tenso, contudo lúcido, entre esta e as demais formas, tipos e orientações avaliativas. Sob este prisma, a avaliação institucional é um meio de autorreflexão para as escolas, pois são elas mesmas que têm as melhores formas de observar, analisar e consolidar suas condições internas de funcionamento, gargalos pedagógicos e avaliar os meios de superação de suas dificuldades institucionais, tendo como farol a construção coletiva da qualidade educacional. Ao mesmo tempo, é também a escola a instância social privilegiada para propor e construir parâmetros sociais mais equânimes, pois à medida em que modela novas formas de concepção pedagógica, formação humana e objetivos institucionais e pedagógicos em um processo pelo qual se avalia e se reavalia esse percurso por meio de uma avaliação institucional verdadeiramente democrática, transparente e propositiva, passa a entender a potência de sua ação política e social. O autor desta magnífica contribuição sobre esse candente tema, percorre justamente as veredas teóricas que vêm tratando da avaliação institucional em sua dimensão mais holística e integrativa. Assim, a avaliação institucional envolve a compreensão de que a escola é essencialmente uma instância política que está profundamente embricada com políticas, planos, programas, projetos ou ações educacionais por diferentes esferas de decisão sociopolítica. É comum a referência à Câmara dos Deputados como a “casa do povo”, o que deveria de fato ser verdade, mas a verdadeira casa do povo é a escola. É lá que todas as condições de futuro são gestadas ou abortadas diariamente. Dessa forma, a avaliação institucional eleva-se como um fórum importantíssimo para o desenvolvimento do país. Em momentos históricos como o nosso, em que o saber, a ciência e a tolerância estão sob forte ataque de grupos radicais, portanto, apolíticos, a escola passa a ser um alvo direto destes grupos. Nessa linha, discutir as imposições externas do que viria a ser a qualidade educacional, assim como propor alternativas mais coerentes ao cenário escolar interno, passa a ser uma diretriz inescapável às unidades escolares, suas redes e sistemas. Esses processos não devem ser conduzidos de forma isolada, mas se deve contemplar toda a complexidade associada à diversidade de atores educacionais

internos e externos. Isso implica dizer que não basta a escola olhar somente para dentro de si. É necessário conhecer e influenciar os cenários político-institucionais externos que muitas vezes impõem acriticamente formas de agir padronizadas às escolas, algo que vem limitando a autonomia das unidades escolares, seus gestores e professores. A avaliação institucional é expressão da autonomia escolar. O trabalho investigativo de José Roberto de Souza Santos, composto de modo leve, porém sistemático e rigoroso cientificamente, vem preencher uma lacuna importante sobre estes e outros pontos nevrálgicos e centrais relativos à avaliação institucional em perspectiva analítica comparada com outros modos e tipos avaliativos como é, por exemplo, a avaliação externa em larga escala.

Dr. Helciclever Barros da Silva Sales
Pesquisador do Inep e Coordenador Pedagógico do Saeb

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, despertou-se, no Brasil, para a importância de novas formas de avaliação das instituições escolares que ampliassem as dimensões de qualidade avaliadas e incorporassem os atores escolares nas atividades relativas à avaliação. É verdade que este interesse não resultou ou significou um aplacamento do modelo hegemônico de avaliação de redes e instituições de ensino que impera no país, as avaliações externas em larga escala baseadas em testes padronizados. Mas fato é que se nota já há algum tempo um crescente interesse político e pedagógico em avaliações com aquelas características, nomeadamente na avaliação institucional de escolas, especialmente na sua componente de autoavaliação. Prova disso é a incorporação da autoavaliação institucional no rol das estratégias para fomentar a qualidade da educação básica, a meta 7 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). O mesmo se observa na grande maioria dos planos estaduais de educação¹.

Contrasta com a ampliação do espaço que a avaliação institucional das escolas vem passando a ocupar, especialmente no ordenamento jurídico, a pouca produção acadêmica voltada para esse tema. Em levantamento realizado em 2016, constatou-se que, embora seja crescente o interesse acadêmico no tema da avaliação institucional na educação básica no país, os trabalhos de pesquisa nessa área ainda são tímidos, especialmente se comparados com a produção sobre avaliação institucional na educação superior. Até 2016, havia apenas 26 estudos (sete teses e 19 dissertações) concluídos e publicados que tiveram a avaliação institucional na educação básica como tema principal da pesquisa. O levantamento também demonstrou que há um número bastante reduzido de artigos que abordam a avaliação institucional na educação básica publicados no Brasil (22 trabalhos) no período de 2006 a 2016. Mais uma vez, se comparado com o número de trabalhos acerca desse tema na educação superior, comprova-se a desproporcionalidade da produção científica nos dois níveis de ensino.

¹ Dos 25 planos estaduais de educação aprovados após o PNE, apenas dois, dos estados do Acre e de Pernambuco, não fazem menção à autoavaliação das escolas. Em outros dois, Amapá e Rio Grande do Sul, embora fale em processo contínuo de avaliação das escolas, não fica explícito se se trata de uma avaliação interna.

Diante deste cenário, de um lado, a adoção da avaliação institucional pelos sistemas de ensino, e, de outro, a produção acadêmica sobre o tema ainda tímida, especialmente no que se refere à apropriação pelas escolas desse tipo de avaliação, decidimos desenvolver uma pesquisa com o objetivo de compreender os desafios e avanços para implementação da avaliação institucional em uma rede de ensino que a tivesse adotado como parte de sua política de avaliação².

Ao iniciar a pesquisa, nos deparamos com a escassa literatura no país sobre avaliação institucional na educação básica. Poucas obras de referência que trouxessem uma caracterização suficiente sobre esse tipo de avaliação nas escolas e redes de ensino. Diante disso, foi necessário, em um primeiro momento, uma análise cuidadosa das teses, das dissertações e dos artigos referidos acima. Também foram consultados os textos legais e os textos normativos, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Em seguida, nos debruçamos sobre as obras que abordavam a avaliação institucional na educação superior, posto que os estudos voltados para esse nível de ensino foram iniciados no Brasil há muito mais tempo e, por isso, estão bem mais consolidados. Por meio dessas obras, foi possível nos aproximarmos de uma conceituação mais acurada da avaliação institucional, mas, quando submetida à educação básica, mostrava-se ainda limitada, pois não era capaz de apreender as especificidades desse nível de ensino, tampouco as peculiaridades das escolas. Foi necessário, em virtude disso, recorrermos também à literatura internacional sobre o tema. Considerando que em alguns países, como Reino Unido, Noruega, Israel, Estados Unidos, Itália e Portugal, a avaliação institucional já vinha sendo experimentada na educação básica há bem mais tempo que no Brasil, pareceu-nos uma saída promissora trabalhar com autores que a investigaram, o que se mostrou, de fato, acertado.

O resultado dessa rigorosa pesquisa bibliográfica foi uma caracterização ampla da avaliação institucional, especialmente quando empregada na educação básica, que integra o relatório da pesquisa mencionada acima, e que, agora, disponibilizados em formato de livro.

Para essa caracterização, organizamos o texto nas dez dimensões utilizadas por Nevo (1997) em seu esforço de conceituar a avaliação educacional a partir dos grandes tópicos abordados pelos especialistas. São elas:

- I. a definição da avaliação;
- II. os objetos da avaliação;
- III. os tipos de informação;
- IV. os critérios de avaliação;

² Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, no período de 2014 a 2018.

- V. a funções da avaliação;
- VI. os clientes e audiência;
- VII. o processo de avaliação;
- VIII. os métodos de investigação;
- IX. os tipos de avaliadores; e
- X. os critérios e padrões de avaliação.

Com base nessas dimensões, nos propusemos a discutir a avaliação institucional, buscando conceituá-la e caracterizá-la de forma abrangente. Para os efeitos deste livro, todavia, optamos por abordar em um único tópico a definição da avaliação institucional e seus objetos de avaliação, por entender que funcionam melhor quando analisados conjuntamente. Desse modo, a avaliação institucional será discutida em nove dimensões, o que constitui o escopo deste livro: definição e objetos da avaliação institucional; tipos de informação; critérios de avaliação; funções da avaliação institucional; audiência da avaliação institucional³; processo de avaliação; métodos de investigação; tipos de avaliadores; e critérios e padrões de avaliação.

Pretendemos com esta publicação contribuir com o preenchimento de uma lacuna referente à conceituação e caracterização da avaliação institucional na educação básica. Neste sentido, ambicionamos que o texto tenha utilidade para todos aqueles que se interessam pelo tema, pesquisadores, profissionais de educação, gestores e políticos.

³ Optou-se por excluir a referência a “clientes”, pois se trata de expressão que não é coerente com a noção de avaliação adotada nesta obra. Além disso, o próprio autor que a propôs (Nevo, 2007) esclarece que, embora os avaliadores a tenham utilizado inicialmente ao se referirem à audiência da avaliação, com o tempo, passaram a preferir a expressão “pessoas interessadas”.

1. DEFINIÇÃO E OBJETOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Definir é colocar limites, nos diz o professor Pedro Demo (2000). É escolher o que é central e excluir o que fica de fora. Assim, para definir a avaliação institucional, é preciso saber quais os seus limites e se eles são claros. Em outras palavras: o que diferencia a avaliação institucional de outros tipos de avaliação? Quais as semelhanças com outras modalidades de avaliação? Quais as características estruturantes da avaliação institucional?

Beloni, Magalhães e Sousa (2007) fazem distinção entre dois tipos de avaliação: avaliação educacional, que se refere às avaliações da aprendizagem, de desempenho e de currículo ou programas de ensino; e avaliação institucional, que diz respeito à avaliação de políticas, planos ou projetos e à avaliação de instituições.

Nessa classificação, observa-se que, enquanto a avaliação educacional está mais concentrada na avaliação de dimensões que compõem a instituição, como a aprendizagem e o currículo, a avaliação institucional trata a instituição de um modo global (Beloni; Magalhães; Sousa, 2007). Seu escopo é mais amplo. Isso não significa, contudo, uma incongruência. Basta observar que para a realização da avaliação de instituições pode-se fazer uso, como sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), de resultados de testes padronizados e outros resultados decorrentes de avaliações externas, que compõem o conjunto da avaliação educacional, conforme definida pelos autores. O mesmo se poderia dizer na avaliação de uma política educacional; resultados de avaliações educacionais também a integram.

Sousa (2000), por sua vez, propõe uma classificação das dimensões da avaliação educacional segundo o foco de interesse do processo avaliativo, o tipo de decisões que se pretende subsidiar e a abrangência da ação educativa.

Assim, a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a

análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional (Sousa, 2000, p. 101-102).

Nessa diferenciação, interessa não só o objeto a ser avaliado, que pode ser o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas salas de aula, uma instituição como um todo, um programa determinado ou sistemas de ensino, mas também as finalidades e abrangência dos diferentes tipos de avaliação.

No que refere especificamente à avaliação institucional, Sousa (2000) não só considera que o escopo desse tipo de avaliação é a instituição de ensino, uma universidade ou uma escola de educação básica, por exemplo, mas acrescenta que ela deve permitir sua análise, com vistas a indicar se ela é ou não efetiva no cumprimento de sua função social. Uma vez que não explora quem seriam os atores desta ação avaliativa, não sinaliza os protagonistas desse tipo de avaliação, tampouco sugere quais atores julgarão se a instituição está ou não a cumprir sua função social. Por conta disso, não fica explícito se a avaliação institucional é uma avaliação externa ou interna ou se haveria mais de um tipo de avaliação institucional.

Para Freitas *et al.* (2009), os protagonistas da avaliação institucional da escola são os membros da comunidade escolar. Portanto, trata-se de uma avaliação interna. Para os autores, que fazem distinção entre três tipos de avaliação da qualidade de ensino: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional da escola e avaliação de redes de ensino, enquanto na avaliação da aprendizagem a responsabilidade fica a cargo dos professores de sala de aula, na avaliação institucional da escola, o protagonismo é ampliado para todos os membros da comunidade escolar. Por seu turno, na avaliação de redes, sendo uma avaliação externa, os responsáveis estão localizados fora da escola.

Assim como Freitas *et al.* (2009), Lapassade (1971), citado por Dias Sobrinho (2003), também entende que os membros da comunidade escolar são os protagonistas da avaliação institucional. São eles que, de modo conjunto, deverão, com base no projeto da instituição, avaliá-la, com vistas a transformá-la. Para ele, a avaliação institucional é

[...] um método de interpretação analítico e *pedagógico* que consiste em instituir, numa organização social determinada, por exemplo, numa escola, num instituto, numa universidade, a *análise coletiva*, isto é, feita em princípio por todos os membros, *das estruturas e dos fins da organização*, assim como dos *meios* utilizados para atingir esses fins. Propomo-nos, portanto a “*dizer tudo*” e “*todos em conjunto*” sobre essa organização que é a nossa e depois *redigir* em conjunto as *mudanças* que nos parecerão desejáveis (Lapassade, 1971, p. 13, *apud* Dias Sobrinho, 2003, p. 178, grifos nossos).

Como se observa, além de compreender a avaliação institucional como uma autoavaliação, já que deverá ser realizada pelos membros da instituição, o autor reúne em sua definição outros

elementos importantes para compreendermos esse tipo de avaliação. Em primeiro lugar, aborda a avaliação não apenas como método analítico, mas também pedagógico, o que muda sensivelmente sua metodologia e finalidade. Em segundo lugar, trata-se de uma análise coletiva da organização, portanto, para avaliá-la não basta a presença de especialistas ou de apenas alguns dos membros da organização. Em terceiro lugar, os principais pontos de interesse da avaliação são as estruturas e finalidades da instituição, bem como os meios para atingimento desses fins. Em quarto lugar, pretende ser uma avaliação global da instituição, para a qual concorrem múltiplos sujeitos. Em quinto lugar, almeja a transformação da instituição. Finalmente, deve resultar ou integrar o projeto da instituição, um projeto construído coletivamente.

Se tomarmos por base Freitas *et al.* (2009) e Lapassade (1971), podemos admitir que a avaliação institucional é de responsabilidade dos membros da instituição, sinônimo, portanto, de autoavaliação. Mas não há consenso quanto a isso. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010), por exemplo, fazem distinção entre dois tipos de avaliação institucional, interna e externa. Por sua vez, Bolívar (2016) e Nevo (1997) compreendem a avaliação institucional como sendo a combinação da autoavaliação da escola com a avaliação externa.

As Diretrizes Curriculares citadas consideram três dimensões básicas da avaliação no ambiente educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes.

A avaliação da aprendizagem, segundo o texto, tem como referência as habilidades, os conhecimentos, os princípios e os valores estabelecidos para educação básica em cada uma de suas etapas, articulados e integrados com as expectativas dos sujeitos do processo educativo e com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A avaliação institucional interna⁴, por sua vez, deve estar prevista no PPP da escola e detalhada no plano de gestão. Deve ser realizada anualmente, com o fito de revisar os objetivos e metas da instituição a serem concretizados mediante as ações de cada membro da comunidade escolar. Para isso, deve-se lançar mão de indicadores que sejam compatíveis com a missão da instituição e ter clareza quanto ao que seja qualidade social das aprendizagens e da escola.

Embora o documento em análise não dê maiores detalhes sobre as características da avaliação institucional externa, em publicação do Ministério da Educação (MEC) que reúne todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) diz-se que a avaliação institucional externa é aquela realizada pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, para a qual poderiam ser utilizados pesquisas, testes padronizados, tais como aqueles que compõem o Sistema de Avaliação

⁴ Também denominada autoavaliação institucional (Brasil, 2013).

da Educação Básica (Saeb), dados estatísticos, incluindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e registros de supervisão ou acompanhamento, dentre outros instrumentos.

Já as avaliações de rede compreenderiam aquelas realizadas por órgãos externos às escolas e englobariam resultados de avaliações institucionais. Seus resultados, dizem as Diretrizes, “sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está” (Brasil, 2010).

Essas definições trazidas em diretrizes curriculares nacionais nos permitem fazer algumas apreciações a respeito da compreensão acerca da avaliação institucional e do que a diferencia de outras modalidades de avaliação no ambiente educacional.

Em primeiro lugar, distingue-se dois tipos de avaliação institucional, uma interna outra externa. Ambas têm a escola como objeto de avaliação, mas, enquanto a primeira deve ser realizada pela própria unidade escolar, sendo, portanto, uma autoavaliação, a segunda seria realizada pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino, como o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação. Disso decorre que a mesma instituição poderá ser avaliada levando-se em conta tanto o olhar interno de sua comunidade, quanto a partir de um olhar de fora, externo.

Em segundo lugar, o texto elaborado pelo MEC (Brasil, 2013) abre a possibilidade de que os órgãos superiores dos sistemas de ensino possam utilizar em sua avaliação institucional resultados de avaliações externas promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, ampliando e diversificando ainda mais o olhar acerca da qualidade das escolas, o que, certamente, aumenta consideravelmente o desafio de articular as diferentes descrições e juízos de qualidade a respeito das unidades escolares.

Em terceiro lugar, além de resultados de avaliações externas promovidas por outros entes federados, o texto elenca outras possibilidades para que se possa realizar a avaliação institucional externa: pesquisas, provas, uso de dados estatísticos, supervisões e verificações *in loco*, mas, curiosamente, nada diz sobre a possibilidade de se levar em consideração as próprias avaliações institucionais internas. Se, por um lado, também não nega esta possibilidade, uma vez que não a explicita, perde-se a oportunidade de propor um dos caminhos possíveis para o diálogo com as escolas e para que a autoavaliação enriqueça e complemente as avaliações externas, e não apenas o contrário.

Em quarto lugar, o documento apresenta algumas características importantes para a avaliação institucional interna: deve estar prevista no PPP e detalhada no plano de gestão, deve ser realizada anualmente com a intenção de rever os objetivos e metas da instituição. Para isso, deve basear-se em indicadores compatíveis com as finalidades da instituição.

Com base nessas características, podemos afirmar que a avaliação institucional interna deve estar fortemente ancorada no PPP da escola, tanto é que deve estar prevista neste documento. Além

disso, como esta avaliação terá como finalidade revisar os objetivos e metas da unidade escolar, o PPP torna-se ainda mais central, tanto porque, em tese, é nele que estarão documentados os objetivos e metas da instituição, quanto porque, realizada sua revisão por meio de um processo avaliativo, certamente, os objetivos e metas revisados passarão a compô-lo. Se assim for, outra conclusão possível é que, de certo modo, a avaliação institucional interna é também uma avaliação do PPP da escola. Outra consideração possível é que, como as ações de cada membro da comunidade escolar devem ser consideradas, supõe-se que esses membros devam participar do processo avaliativo e devam assumir responsabilidades ao pactuar os objetivos e metas da instituição. Espera-se que participem também na definição do que seja qualidade, da aprendizagem e da escola. Essa definição é mais uma exigência presente no documento. Outra característica é que a autoavaliação deve lançar mão de indicadores compatíveis com as finalidades da instituição, mas não diz se esses indicadores devem ser sugeridos pela própria escola ou tomados de empréstimo. Por fim, ao afirmar que a avaliação é anual, faz pairar dúvida acerca da frequência com que deverá ser realizada, podendo gerar a impressão de que a autoavaliação institucional deva ocorrer apenas uma vez por ano.

Em quinto lugar, ao abrir a possibilidade de que os resultados das avaliações institucionais possam ser utilizados como parte da avaliação de redes, amplia-se bastante o horizonte do que pode ser avaliado. Pode-se com isso superar, por exemplo, a já comum percepção de que as avaliações de redes se restringem a avaliar resultados, dando pouca atenção aos processos. Talvez incorporando avaliações institucionais, seja possível vislumbrar avaliações de redes de educação básica que, além dos produtos educacionais, produzam conhecimentos acerca do que ocorre no interior das escolas e acerca de suas necessidades de melhoria, sob pena de que fique reduzida a função formativa desse tipo de avaliação.

Por fim, pelo modo como foram caracterizadas, avaliação institucional externa e avaliação de redes se confundem. O próprio documento ao se referir à função da avaliação de redes – sinalizar para a sociedade se a escola possui qualidade suficiente para continuar funcionando como está – parece confundi-la com a avaliação institucional, já que se refere à qualidade da escola (e à prestação de contas da escola), e não de redes ou sistemas de ensino. Ademais, essa confusão é aumentada na medida em que se tem avaliações que produzem resultados agregados tanto por instituição como para as redes de ensino, como é o caso de avaliações federais e daquelas realizadas por estados e municípios. Afinal, são avaliações institucionais externas, avaliações de redes ou ambas? A julgar pelas considerações acima, são tanto avaliações de redes quanto avaliações institucionais.

Outra definição importante para avaliação institucional foi proposta por Bolívar (2016, p. 290). “Entendemos, pues, la ‘evaluación institucional’ como un espacio de confluencia entre la evaluación externa, dirigida a la eficacia, y la autorrevisión basada en la escuela, más orientada a la

mejora”, diz este autor. Essa definição assemelha-se ao que propôs Nevo (1997) com uma “avaliação baseada na escola”: combinar avaliação externa com a avaliação interna (autoavaliação).

Em vez de separar avaliação externa e avaliação interna, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais citadas, Bolívar (2016) e Nevo (1997) definem a avaliação institucional como sendo a combinação de ambas. Embora eles reconheçam as diferenças existentes entre a autoavaliação e a avaliação externa e chamem a atenção para a necessidade de desenvolver bons processos de avaliação interna, preferem se concentrar na articulação entre as avaliações, cada um a seu modo.

Mas, a despeito de uma possível combinação da autoavaliação com a avaliação externa, de rede ou institucional, isso não significa que elas não existam isoladamente. Significa sim, que para que a instituição efetivamente seja avaliada e para que, tanto as funções de prestação de contas e responsabilização (que serão discutidas adiante), quanto a melhoria da escola sejam atendidas, é preciso combiná-las. Além disso, deve-se estar atento ao fato de que a autoavaliação é autônoma em relação às avaliações externas e que, sem uma autoavaliação desenvolvida, não há que se falar nessa combinação. Por isso, chama-se a atenção para que a avaliação esteja orientada para a escola. É a partir da escola que essa combinação deve ser pensada.

Do exposto, pode-se concluir que não há uma definição clara e unânime para a avaliação institucional. Se por um lado, em torno do seu objeto, a instituição escolar, paira certo consenso, por outro, ela tanto pode ser realizada pelos membros da própria instituição, uma autoavaliação, quanto por agentes externos, uma heteroavaliação (Lück, 2012), ou pela combinação dessas duas perspectivas. Será este o nosso entendimento nesta obra.

No que se refere ao objeto da avaliação institucional, *evaluandum*, nos termos de Bondioli (2015), pode-se asseverar que se trata da instituição escolar de um modo global e integrado, conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2007) e Dias Sobrinho (2002), dentre outros autores. A avaliação institucional deve ser global, não no sentido de pretender um conhecimento total e absoluto da realidade, mas porque não se satisfaz com a parcelarização dessa realidade; com o seu conhecimento fragmentado. Ela busca uma compreensão do conjunto da instituição, um conhecimento integrado de suas partes. Por isso, a integração é referida por Dias Sobrinho (2002) como sendo a categoria central da avaliação institucional, “tanto no sentido da busca de compreensão de conjunto, quanto como ação intencional para construir os nexos e relações entre estruturas e dimensões do objeto” (p. 103).

A globalidade e a integração são essenciais na avaliação institucional, sob pena de continuarmos a tomar alguns indicadores como representação de toda a qualidade da instituição. Quando essa qualidade é buscada em seu conjunto, não significa, porém, que tais indicadores não devam ser observados, mas esses são vistos como partes de um conjunto mais amplo que, por isso mesmo, deverá ser tomado como mais complexo e mais total que suas partes isoladas. Sem este

procedimento, de integrar as partes e buscar uma compreensão de conjunto, corre-se o risco de simplificação da realidade, o que pouco contribuirá para a ação concreta na busca da melhoria da instituição.

2. TIPOS DE INFORMAÇÃO

Uma vez determinado o objeto a ser avaliado na avaliação institucional, deve-se definir os aspectos e dimensões deste objeto que serão considerados, de modo a se recolher as informações relevantes sobre esses aspectos e dimensões. No que se refere à avaliação institucional, trata-se, então, de definir quais aspectos e dimensões da escola devem ser avaliados.

Há na literatura e em documentos oficiais uma gama de recomendações sobre o que avaliar em uma avaliação institucional: processos e produtos ou resultados da instituição (Belloni; Magalhães; Sousa, 2007); recursos, processos e resultados (Sousa, 2000); resultados, processos a nível da sala de aula e da escola e meio (MacBeath, *et al.*, 2005); objetivos e filosofia educativa da escola, características do corpo discente, qualidade do corpo docente, variedade dos programas educativos, recursos físicos, ambiente educativo, resultados etc. (Nevo, 1997); os fins da instituição, sendo a formação o fim primordial de uma instituição educativa (Dias Sobrinho, 2003); os rumos da instituição (Leite, 2005); o contexto educacional, compreendido como um conjunto complexo de recursos materiais, humanos e simbólicos da instituição (Bondioli, 2015); as estruturas e finalidades da instituição, bem como os meios para atingimento desses fins (Lapassade, 1971 *apud* Dias Sobrinho, 2003); perfil dos estudantes e dos profissionais da educação, infraestrutura, recursos pedagógicos disponíveis e gestão das escolas (Brasil, 2014; Distrito Federal, 2015); os objetivos e metas previstos no PPP da escola (Brasil, 2010), dentre outras.

Quando se trata especificamente de processos de autoavaliação institucional, além das recomendações acima, pode-se acrescentar um amplo conjunto de dimensões e indicadores elaborados por órgãos governamentais, associações, instituições públicas ou privadas e pesquisadores individuais que são disponibilizados às escolas como sugestões de instrumentos que podem ser utilizados em sua autoavaliação.

No Brasil, o exemplo mais conhecido são os Indicadores da Qualidade na Educação (Indique), elaborados sob a coordenação da Ação Educativa, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep).⁵ No volume dedicado ao ensino fundamental, foram sugeridas sete dimensões que devem ser avaliadas pela escola – ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, acesso e permanência dos alunos na escola e espaço físico escolar. Embora se reconheça no documento a existência de outras dimensões importantes, crê-se que a qualidade da escola envolve essas sete dimensões (Indicadores da Qualidade na Educação, 2013).⁶

Outros exemplos de dimensões e indicadores recomendados às escolas também podem ser observados em sistemas estaduais de avaliação, como o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap-RS). Neste sistema, era encaminhado às escolas, em um “roteiro de avaliação institucional coletiva”, um conjunto de seis dimensões desdobradas em 50 indicadores, a fim de orientar seu processo de autoavaliação. São elas: gestão institucional; espaço físico da instituição; organização e ambiente de trabalho; condições de acesso, permanência e sucesso na escola; formação dos profissionais da educação; práticas pedagógicas e de avaliação (Rio Grande do Sul, 2014).

Para avaliar de modo global a escola, Nevo (1997) propõe um conjunto de indicadores reunidos em seis dimensões, a saber: comunidade e corpo discente, visão da escola, pessoal da escola, recursos materiais, programas e atividades educativas, e resultados da escola.

O autor propõe que esses indicadores sejam produzidos tanto por avaliações internas quanto externas e que os dados referentes a todos os indicadores sejam alcançados a partir de várias avaliações, e não de um único ciclo avaliativo. Isso é coerente com a ideia de avaliações institucionais temáticas, que possam focar e aprofundar em alguns aspectos por edição, de modo a tornar viável a avaliação.

Na perspectiva do autor, a avaliação global da escola, se preferirmos, sua autoavaliação, não pode pretender avaliar a qualidade com base apenas no desempenho dos seus estudantes, tampouco na mensuração dos resultados, sejam eles de qualquer natureza.

La vida de un centro docente es mucho más compleja de lo que reflejan unos resultados. Representar la calidad de un centro únicamente mediante el rendimiento de los alumnos, no sólo es una injusticia para el centro y su personal, sino que también es una perspectiva muy limitada de la complejidad de un centro y del proceso educativo (Nevo, 1997, p. 153-154).

Nenhum indicador individual é capaz de, sozinho, expressar a qualidade da escola. Diante desse princípio e expressando os seis grupos de indicadores acima identificados, Nevo (1997) elabora

⁵ Foram elaborados quatro volumes: Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental (2004), Indicadores da Qualidade na Educação – Educação Infantil (2009), Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (2013) e Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Médio (2018).

⁶ Algumas orientações de como as escolas podem utilizar esse material na realização de sua autoavaliação constam na seção que trata dos processos de avaliação.

o quadro a seguir, contendo 45 indicadores que, no conjunto, pretendem proporcionar uma descrição mais completa da qualidade da escola e oferecer elementos para a tomada de decisões.

Quadro 1 – Indicadores de qualidade de uma escola

1.	Comunidade e alunado a quem a escola presta serviço
1.1	tipo de comunidade a que presta serviços
1.2	participação da comunidade/pais
1.3	procedência socioeconômica do alunado
1.4	nível de qualificação do alunado
1.5	grupos especiais de alunos
2.	Visão da escola
2.1	metas e objetivos
2.2	perspectiva pedagógica
2.3	critérios de admissão
2.4	critérios de integração
2.5	perspectivas sobre autoridade e responsabilidade
2.6	política de avaliação
2.7	estilo de gestão
3.	Pessoal da escola
3.1	qualidade do professorado
3.2	qualidade da equipe de direção
3.3	qualidade do pessoal de apoio
3.4	relacionamento professor-aluno
3.5	estabilidade do pessoal
3.6	formação continuada e desenvolvimento profissional
4.	Recursos materiais
4.1	tamanho da escola
4.2	orçamento
4.3	tamanho das turmas
4.4	hora-aula por turma
4.5	espaço da sala de aula
4.6	laboratórios e biblioteca
4.7	equipamentos de informática
4.8	instalações desportivas e de recreação
4.9	área verde
5.	Atividades e programas educativos
5.1	principais programas educativos
5.2	programas seletivos e de alta qualidade
5.3	programas de atenção à diversidade
5.4	atividades extraescolares
5.5	tutorias e programas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais
5.6	projetos inovadores/experimentais
5.7	participação em projetos nacionais ou regionais
5.8	programas para a participação dos pais/comunidade
5.9	atividades de autoavaliação e de planejamento
6.	Resultados da escola
6.1	taxas de abandono e retenção de alunos
6.2	resultados dos alunos em testes nacionais ou regionais
6.3	resultados dos alunos em projetos de inovação
6.4	resultados em testes elaborados pela escola
6.5	resultados em competições nacionais
6.6	resultados de egressos

- | |
|--|
| 6.7 juízos críticos de inspetores e supervisores
6.8 satisfação dos pais
6.9 reconhecimento nacional e prêmios concedidos à escola |
|--|

Fonte: Nevo (1997, p. 156-157, tradução nossa).

Do exposto, é possível tecer alguns comentários. Em primeiro lugar, todas as recomendações acima extrapolam uma avaliação focada somente nos resultados. Além disso, compreende-se a qualidade educacional como sendo multidimensional, daí porque contempla-se uma gama variada de dimensões e indicadores. A despeito disso, ainda hoje, não são incomuns processos de avaliação que se concentram, se não exclusivamente, ao menos de modo prioritário, nos produtos educacionais, como taxas de aprovação, retenção e abandono, notas dos alunos, médias de proficiência e índices.

Em segundo lugar, é possível extrair das recomendações e materiais citados dimensões e indicadores pouco explorados por outras avaliações, como fins da instituição, sua filosofia educacional, processos ao nível da sala de aula e da escola, programas educativos existentes nas escolas e suas práticas pedagógicas e avaliativas. Para Dias Sobrinho (2002), esta é uma das contribuições que uma avaliação institucional global e integrada pode dar: focar aspectos pouco conhecidos da realidade, já que as avaliações geralmente enfatizam aspectos da realidade já bastante conhecidos pelo público interessado. “A avaliação deveria dar atenção especial àquilo que permanece obscuro no cotidiano, e não insistir em querer iluminar o que já está claro [...]. Ver só o que é facilmente visível não ajuda a compreender a totalidade, que também tem seus desvãos e suas sombras” (p. 116-117).

Em terceiro lugar, um dos modos de focar outros aspectos da realidade e ampliar aquilo que é conhecido por meio da avaliação, aumentando-se as dimensões avaliadas, é a combinação de diferentes avaliações, internas e externas. Isso pode contribuir para um olhar mais integrado da realidade que está sendo avaliada. Para isso, contudo, a combinação precisa transformar-se em diálogo. Do contrário, pode-se pôr em risco a centralidade das escolas no que diz respeito aos processos de avaliação e melhoria de sua qualidade. Uma pseudocombinação de avaliações, em que o poder de determinar a qualidade da escola pende mais para os avaliadores externos, o que concorreria fortemente para a retirada do protagonismo das escolas na produção de um conhecimento sobre si e na busca de alternativas para superar seus desafios.

Em quarto lugar, há um número razoável de material de apoio à autoavaliação das escolas, na literatura especializada e nos sistemas de avaliação, mas somente a disponibilidade desse tipo de material não garante que as escolas se engajarão em uma avaliação dessa natureza. Se, por um lado, esse material facilita a empreitada, já que alguns, como o Indique, além de propor um conjunto de indicadores, trazem orientações detalhadas de como a comunidade escolar poderia utilizá-lo para avaliar a qualidade da escola e buscar sua melhoria, por outro, aposta em um voluntarismo que pouco

contribui para que sejam equacionados os principais desafios relativos ao desenvolvimento da autoavaliação nas escolas, como a não efetivação da gestão democrática nas escolas e sua cultura de avaliação, que se manifesta, dentre outras formas, na resistência de alguns profissionais a qualquer tipo de avaliação.

Em quinto lugar, deve-se estar atento para que sugestões do que avaliar e de como fazê-lo não se convertam em modelos rígidos de autoavaliação institucional ou em um roteiro pré-determinado, que possam acriticamente ser adotados por redes e escolas. Isso poderia degenerar o processo de autoavaliação, uma vez que negaria a autodeterminação da escola.

Qualquer modelo concebido no centro e entregue por etapas para a periferia é um processo de degeneração. Ele dissipa energia e compromete a propriedade em cada estágio sucessivo. Não aborda os problemas, as questões, as "preocupações" dos três conjuntos-chave de atores - professores, alunos e pais (MacBeath, 2004, p. 88, tradução nossa).⁷

Com efeito, a autoavaliação deve ser um processo dialogado e negociado na escola, iniciado a partir das preocupações da comunidade escolar (MacBeath, 2004). Não obstante, fundada em um processo coletivo e dialogado e orientada pelas necessidades da escola (Nevo, 1997), a autoavaliação não é necessariamente incompatível com modelos externos de avaliação, desde que estes estejam a seu serviço.

Por fim, tendo em vista que na avaliação institucional, além de informações de natureza descritiva, importa o elemento crítico, isto é, o julgamento de sua qualidade, há que se discutir os critérios e as noções de qualidade de ensino e da escola por trás das sugestões de indicadores de qualidade. Por mais participativo que possa ser um processo de elaboração de um conjunto de dimensões e indicadores de qualidade da escola, se o conceito de qualidade no qual se ancora não for pactuado com os atores educacionais, pode-se conformar a noção de uma qualidade educacional universal e abstrata.

⁷ No original: "Any such template conceived at the centre and delivered by stages to the periphery is a degenerating process. It dissipates energy and compromises ownership at each successive stage. It does not address the issues, the questions, the 'carebouts' of the three key sets of players – teachers, pupils and parents".

3. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Em processos de avaliação que se resumem à descrição de uma determinada realidade, não há que se falar em critérios de avaliação, uma vez que não será de seu interesse o julgamento da qualidade do objeto avaliado. Esse julgamento ficaria a cargo dos usuários da avaliação, aqueles a quem cabe a tomada de decisões, não dos avaliadores. Quando se trata, por outro lado, de avaliações que, além de descrever o objeto, julgam seu valor, como aquelas que lançam um juízo acerca da qualidade das dimensões e aspectos que estão sendo avaliados, há que se estabelecer critérios claros e capazes de permitir esse julgamento. Mas a quem cabe elaborar esses critérios? De que modo devem ser elaborados? É possível julgar a qualidade global da realidade que está sendo avaliada, uma instituição, um programa, uma rede de ensino? Essas e outras questões serão discutidas a seguir.

De acordo com Nevo (1997), a maior parte dos especialistas em avaliação concorda que os critérios utilizados na avaliação de um objeto devem ser determinados em seu contexto e de acordo com a função da avaliação. Aplicado à avaliação institucional, isso significa que os critérios que serão utilizados para avaliar a qualidade da instituição escolar não devem ser determinados exclusivamente por agentes externos à escola, distantes de sua concretude. Os critérios de qualidade devem se amparar nas necessidades e desafios de cada unidade escolar. Ademais, os critérios de qualidade da instituição também estão relacionados com as funções da avaliação institucional. Em uma avaliação cujo interesse é comparar as redes de ensino e instituições, os critérios de qualidade, certamente, serão diferentes daqueles em uma avaliação interessada em promover melhorias na unidade escolar.

Bondioli (2013), a partir de um trabalho participativo realizado na década de 1990 na Região da Emília-Romanha, na Itália, que teve por objetivo elaborar diretrizes sobre a qualidade das creches daquela região, concluiu que a qualidade educacional possui as seguintes características estruturantes: ela tem natureza transacional ou negociável, é participativa, autorreflexiva, contextual e transformadora, além de ser processual.

Para a autora, como não há um padrão absoluto sobre o que seria a qualidade educacional, não se poderá emanar de cima para baixo um padrão qualquer de qualidade, abdicando da negociação com os diversos sujeitos e instituições interessados na rede educativa. “A ideia de que a qualidade tenha uma natureza negociável [...] significa [...] reconhecer a natureza ideológica e valorativa da

qualidade e considerar o embate entre pontos de vista, ideias e interesses” (Bondioli, 2013, p. 15). Para buscar a qualidade é preciso negociar com diferentes atores com conhecimentos e interesses diversos, com vistas a construir acordos que viabilizem o trabalho produtivo das escolas.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (Bondioli, 2013, p. 14).

Nessa mesma direção, Freitas *et al.* (2009) consideram que, embora a percepção dos problemas escolares seja fortemente contextualizada, isso não significa que, sozinha, a escola estabelecerá seus padrões de qualidade. A questão importante não é a autonomização da escola em relação ao Estado, mas que a escola protagonize sua avaliação e cobre no que couber ao poder público sua parcela de responsabilidade para que se estabeleça a qualidade de ensino pretendida, igualmente negociada com o Estado.

No que se refere à natureza participativa da qualidade, em primeiro lugar, é preciso dizer que é intersubjetivamente que os critérios sobre a qualidade são construídos, além disso, é pelo compartilhamento dos fins da instituição escolar que se tornam efetivas as possibilidades de intensificar a qualidade. Por isso, “definir e produzir qualidade é uma tarefa política, um trabalho democrático” (Bondioli, 2013, p. 15).

A definição e a produção da qualidade são parte de um mesmo processo (e um mesmo compromisso). Isso demonstra que deve haver um engajamento daqueles que definem a qualidade com a qualidade pretendida, com a transformação. Os que determinam os critérios de qualidade devem estar compromissados em uma atuação com vistas a construir a instituição com a qualidade que almejam.

A qualidade não é uma ideia abstrata que deve ser imposta à realidade, mas reflexão sobre a própria prática, na prática, diz Bondioli (2013). Também não é um projeto a ser posto em prática, mas reflexão sobre as práticas, os contextos e os usos, de modo a extrair seus significados tendo como parâmetros os fins coletivamente estabelecidos. Essa reflexão tem a realidade dos fatos como referência.

Não sendo um valor absoluto, cada instituição pode colocar em prática a qualidade de acordo com seu contexto. Disso não resulta que não se possa definir fins e valores de modo compartilhado, ou seja, que a qualidade não possa ser definida. Antes, seu aspecto plural enriquece as possibilidades da participação, vez que amplifica o compartilhar.

Além disso, para Bondioli (2013), a qualidade não é um dado sobre um produto, como insistem alguns modelos de avaliação, mas uma permanente construção. Nunca estará acabada.

A autora acrescenta ainda que a qualidade deve transformar para melhor todos os participantes da avaliação. Todos aqueles envolvidos com a instituição. Nesse sentido, “fazer a qualidade” implica numa ação formativa. Implica em educar. Em gerar a aprendizagem da negociação, da pactuação, da responsabilização, da participação e da troca de saberes. Não à toa, essa função formativa é destacada por muitos autores como uma das principais funções da avaliação institucional, conforme veremos na próxima seção.

A caracterização feita por Bondioli (2013) deixa claro que a definição de qualidade é um processo negociado entre todos aqueles interessados e compromissados com a escola, por isso a autora fala em uma “qualidade negociada”. Portanto, é fruto de um pacto entre atores internos e externos à escola. Mas a referência da definição da qualidade é o contexto das escolas, até porque, é com vistas a construir a escola de qualidade, pactuada de modo participativo, que se define qualidade. É também nesse contexto que se deveria julgar a qualidade da instituição. Mas é possível julgar a qualidade global da escola?

Para Nevo (1997), os avaliadores devem emitir enunciados críticos, mas não globais sobre a qualidade do objeto avaliado. Não lhes cabe e não lhes é possível julgar a qualidade global de um objeto. Em relação à avaliação institucional, ele considera que não existe nenhuma maneira significativa de os avaliadores julgarem a qualidade global de uma instituição de ensino (o professor, o aluno, o programa) mediante um único critério, nem mediante nenhuma combinação universal de critérios múltiplos.

Ainda que o avaliador consiga descrever e julgar todos os critérios e aspectos relevantes do objeto avaliado; ainda que consiga ancorar seus juízos críticos em informações confiáveis e válidas; não poderá refletir sozinho ou sem sua audiência sobre a importância relativa de cada critério e cada aspecto considerado. Sem isto, não haverá como se referir à qualidade global do que está sendo avaliado. É somente no contexto de cada escola ou rede de ensino que faz algum sentido falar em qualidade global. Fora dele, o máximo que se pode conseguir é fazer referência à qualidade dos aspectos e dimensões avaliados, mas não da qualidade da escola de modo totalizante.

4. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Com base em Nevo (1997), podemos afirmar que a avaliação pode ser realizada tendo por propósito exercer diferentes funções: melhoria da instituição, tomada de decisões, prestação de contas, seleção, classificação, indução de comportamentos desejados, manutenção de hierarquia, entre outras.

Interessa-nos em particular a diferenciação, proposta inicialmente por Scriven (1966), entre avaliação formativa e avaliação somativa, que se relaciona com as principais funções da avaliação. A avaliação formativa é realizada tendo como finalidade a melhoria e o desenvolvimento de uma atividade, de um programa ou de uma instituição. Tem, portanto, a ação como propósito. Avalia-se para intervir. Por sua vez, a função somativa da avaliação diz respeito à prestação de contas, certificação, classificação ou seleção.

Embora distintas, essas funções não são necessariamente concorrentes ou irreconciliáveis. Um determinado tipo de avaliação pode cumprir diferentes funções. A avaliação da aprendizagem, por exemplo, pode ser realizada tanto com a função de subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente (função formativa), como apontado por Sousa (2000), quanto para, ao final de um determinado período, certificar se os alunos concluíram com êxito uma determinada etapa de ensino, seja um bimestre, um semestre ou um ano letivo (função somativa). Por outro lado, uma determinada avaliação pode cumprir bem uma dessas funções, e não tão bem outra. É o caso das avaliações externas, cumprem bem a função somativa; já a função formativa é mais afeita às avaliações internas. Ademais, dependendo do que está sendo avaliado, pode-se necessitar de mais de um tipo de avaliação para cobrir uma determinada função, implicando em uma combinação de avaliações.

No caso da avaliação institucional, ela pode ser realizada tanto com propósitos formativos quanto somativos. Assim, um processo desta natureza pode ser iniciado tendo por pretensão a prestação de contas dos atores escolares relativamente aos produtos educacionais que estão a oferecer. De outro modo, ao lado da prestação de contas, pode-se adotar um processo de avaliação da escola com a finalidade de identificar suas necessidades e atuar no sentido de superá-las. Pode-se, ademais, realizá-la tendo como intuito comprometer individual e coletivamente os responsáveis pela melhora da escola na busca pelo seu aperfeiçoamento ou, ainda, com vistas a exercer uma função pedagógica,

gerando aprendizagem para os que dela participam. Mas na literatura dá-se mais ênfase aos objetivos formativos, como melhoria da instituição e aprendizagem da comunidade escolar.

Para Dias Sobrinho (2002, 2003), a função primordial da avaliação institucional é a melhoria da unidade escolar. Desse modo, ela não pode se restringir à descrição e análise da realidade avaliada. O faz a fim de possibilitar sua transformação. A busca pela compreensão tem objetivo prático: intervir na realidade. É por isso que a avaliação institucional não se satisfaz com diagnósticos. A análise possibilitada pelos diagnósticos deve mobilizar o planejamento do que se pretende realizar, de modo que a avaliação cria perspectivas de presente e futuro. Isso significa que ela deverá estar comprometida com um projeto de mudança, uma vez que a avaliação é por si só um “programa articulado e duradouro para melhorar a instituição” (Dias Sobrinho, 2002, p. 113).

Compartilham dessas ideias Lapassade (1971) *apud* Dias Sobrinho (2003), para quem a avaliação institucional deve permitir que se planeje as mudanças necessárias na organização; Saul (1995), que assevera que a produção de conhecimentos acerca da realidade possibilitada pela avaliação deve permitir uma intervenção esclarecida; MacBeath *et al.* (2005), que também afirmam que a melhoria da escola é o objetivo da autoavaliação; e MacBeath (1999), que decreta: “o objetivo primário da autoavaliação da escola deve ser ajudar as escolas a se desenvolverem e melhorarem por meio da auto-reflexão crítica” (*apud* Chapman; Sammons, 2013, p. 12, tradução nossa),⁸ dentre outros autores.

Outra função da avaliação institucional é seu caráter educativo e formador. Para isso, ela deve ser desenvolvida com a participação da comunidade escolar. Assim sendo, como a comunidade é tanto sujeito quanto objeto da avaliação, a transformação da instituição é também a busca pela transformação de si mesma (Dias Sobrinho, 2003). Em outras palavras, a transformação da unidade escolar ocorre concomitantemente com a transformação da própria comunidade.

Nessa perspectiva, Chapman e Sammons (2013) consideram que a autoavaliação precisa estar orientada para promover a aprendizagem dos alunos e dos profissionais. É com vistas a estimular a melhoria nas áreas de aprendizagem de alunos e profissionais que a autoavaliação deve ser realizada. A estas, MacBeath (2005) acrescenta ainda a aprendizagem organizacional. “A autoavaliação é um processo de reflexão sobre a prática, realizado de modo sistemático e transparente, com o objetivo de melhorar a aprendizagem discente, profissional e organizacional” (MacBeath, 2005 *apud* Chapman; Sammons, 2013, p. 9, tradução nossa).⁹

⁸ No original: “the primary goal of school self-evaluation should be to help schools develop and improve through critical self-reflection”.

⁹ No original: “Self-evaluation is a process of reflection on practice, made systematic and transparent, with the aim of improving pupil, professional and organizational learning”.

Desenvolver a aprendizagem organizacional é também um dos objetivos da proposta de avaliação de Cousins e Earl (1992), qual seja, uma avaliação participativa. A avaliação participativa, que será discutida de modo mais aprofundado na seção que trata dos tipos de avaliadores, consiste no trabalho conjunto de profissionais com formação específica em avaliação e pesquisa com os membros do programa ou da instituição objeto da avaliação. É nesse trabalho conjunto que os conhecimentos avaliativos são produzidos (Chouinard; Milley; Cousins, 2014).

A aprendizagem organizacional se baseia no princípio de que o conhecimento é construído socialmente. Ela se dá quando os membros da organização desenvolvem e compartilham sistemas cognitivos e memórias. Essas novas estruturas cognitivas se ancoram nas já existentes gerando novas aprendizagens. Por isso, a avaliação participativa não só se apoia nesse tipo de aprendizagem, como pode contribuir fortemente para que ela se desenvolva, uma vez que potencializa sistemas de aprendizagem no interior das organizações (Cousins; Earl, 1992). Avalia-se para aprender. É a participação a serviço da aprendizagem.

Por sua vez, em Leite (2005), esse caráter pedagógico da avaliação institucional é mais radical no que diz respeito à questão política. Para ela, numa “avaliação institucional participativa”, a aprendizagem política é mais central que as questões epistemológicas. Mas não é qualquer aprendizagem; trata-se da aprendizagem do jogo democrático. A função precípua da avaliação institucional, diz ela, é a aprendizagem da participação.

A proposta de avaliação institucional formulada por Leite (2005) radicaliza o sentido da participação na avaliação. Não se trata de uma participação qualquer, episódica, ou mesmo uma participação confinada nas regras da democracia representativa, de acordo com as quais a participação se dará por meio da atuação de alguns poucos representantes dos diversos segmentos da instituição. Trata-se de uma participação baseada nos princípios de uma democracia forte ou participativa.

Leite (2005) considera que as características centrais de uma democracia participativa seriam “a formação de uma comunidade política, a autolegislação e a participação constante. Igualmente, a transformação de interesses privados em interesses comuns, a transformação de cidadãos privados e independentes em cidadãos públicos” (p. 75). Acrescenta: “Em uma democracia forte, o cidadão e o povo se confundem. É-se cidadão à medida da participação política na coisa pública” (p. 76).

Coerente com essas características, a avaliação institucional proposta pela autora apresenta os seguintes princípios: a) democracia direta, o que equivaleria a uma comunidade participativa com autolegislação, autovigilância e autocrítica; b) práxis política, do que resultaria maior importância ao exercício democrático que ao caráter científico e epistemológico da avaliação; c) participação dos sujeitos, todos os membros da comunidade escolar podem ser protagonistas, em situações em que

seja garantida a igualdade de direitos, de franqueza ao falar e de poder; d) escola como bem público e e) avaliação institucional também como um bem público (Leite, 2005).

O aprofundamento da vivência da democracia participativa, por meio da constituição de uma comunidade política que se autolegisla, autogoverna e autocritica, é, diz a autora, o objetivo primordial de uma avaliação participativa. Resulta daí que a aprendizagem política é mais relevante que as questões epistemológicas; estas estão a serviço daquela. Sendo o exercício da democracia direta o principal objetivo da avaliação institucional, admite-se que a própria avaliação deve possibilitar a aprendizagem do jogo democrático.

Por outro lado, a aprendizagem da avaliação se dará num *continuum* participação-avaliação-participação, isto é, alia-se a construção de conhecimentos sobre a instituição com a ação política dos sujeitos. Desse modo, as intenções científicas, epistemológicas e políticas devem ser compreendidas de modo orgânico.

Para a autora, todos os sujeitos da instituição podem participar livremente da avaliação em condições de horizontalidade de poder. Mas essa participação só se dará na medida em que a escola e sua avaliação forem assumidas como bem público. Admitindo, contudo, que a participação política precisa ser aprendida, ela considera que a avaliação institucional pode representar um espaço privilegiado para essa aprendizagem, de modo que um dos seus ganhos imediatos seria a formação para a democracia direta.

Esse destaque dado à questão política que envolve a avaliação de uma instituição escolar já havia sido feito por Saul (1995), na década de 1980, quando propôs uma “avaliação emancipatória”. Partindo de uma crítica aos modelos de avaliação que se restringiam à descrição e análise da realidade, ela sugere uma avaliação que, assim como na avaliação participativa proposta por Leite (2005), alia objetivos pedagógicos e políticos.

Na proposta de Saul (1995), a avaliação é compreendida como um processo de descrição, análise e interpretação de uma determinada realidade, com vistas a transformá-la. Além de unir descrição, análise e interpretação em um único processo, a perspectiva da autora é de intervenção na realidade. Não se trata, contudo, de apartar a descrição, análise e interpretação da transformação. Os mesmos atores que descrevem, analisam e interpretam a realidade deverão se responsabilizar por agir de modo esclarecido e intencional para transformá-la. Isso porque aqueles que avaliam e os responsáveis pela mudança se encontram no mesmo lugar, na instituição.

A avaliação emancipatória possui basicamente dois objetivos: um, diríamos, mais pedagógico, que seria produzir conhecimentos acerca da realidade de modo a permitir uma intervenção esclarecida; outro, político, qual seja, a autodeterminação, a emancipação dos atores educacionais. Como os próprios atores educacionais que participam do programa ou da instituição estarão

integrados no processo avaliativo, a avaliação, ao mesmo tempo que possibilita o planejamento coletivo do futuro, ajudando a clarificar os pontos críticos e as intervenções que serão necessárias, contribui também para que os envolvidos não fiquem reféns das avaliações feitas por outrem, desalienando-os.

Ainda no que diz respeito às funções da avaliação institucional, para Nevo (1997), embora não haja dúvida de que a avaliação deva ser construtiva e útil, a avaliação formativa não pode ser uma oposição à avaliação somativa, tampouco ser praticada em detrimento desta. Isto porque, segundo ele, além da função de oferecer subsídios para a intervenção, a avaliação também deve cumprir a função de responsabilização, prestação de contas e certificação. Desse modo, essas funções devem ser complementares; não, excludentes.

Segundo ele, ao nível da escola, há cinco grandes necessidades que devem ser satisfeitas pela avaliação: tomada de decisões, melhora, prestação de contas, profissionalização e certificação. Como se observa, objetivos tanto formativos quanto somativos.

Orientar a tomada de decisões é um dos propósitos mais prementes da avaliação institucional. Mas isso não significa que ao final da avaliação as decisões já estejam tomadas, cabendo aos atores escolares apenas colocá-las em prática. Apesar de não eliminar as incertezas, espera-se que a avaliação, ao elucidar a natureza dos aspectos e dimensões avaliados, tornem mais claros os problemas e, com isso, vislumbre possíveis alternativas de intervenção e suas implicações que, por sua vez, deverão ser apreciadas pela comunidade escolar, a quem cabe, efetivamente, tomar as decisões.

Los que esperan que la evaluación convierta la toma de decisiones en un proceso bien definido y patente están condenados a la desilusión. Si la evaluación consigue hacer que una decisión sea sencilla y obvia, quedarán desilusionados porque habrán perdido el poder de tomar la decisión, puesto que en realidad la habrá tomado el evaluador. Y si la evaluación hace más complicada la toma de decisiones al revelar factores previamente desconocidos, quedarán decepcionados porque la evaluación hace no les ha simplificado en nada la tarea. No obstante, la evaluación es útil para la toma de decisiones si proporciona información relevante, en el momento oportuno, y de manera comunicativa. Esa información puede que no ponga de manifiesto la decisión correcta, pero puede mejorar la comprensión del problema que se afronta y la naturaleza de las alternativas a elegir (Nevo, 1997, p. 50).

É interessante notar que, para cumprir com a finalidade de favorecer a tomada de decisões, há pelo menos três critérios que precisam ser atendidos: as informações produzidas precisam ser relevantes para aqueles a quem caberá a incumbência de tomar a decisão, deve-se ter em conta o tempo, a fim de não deixar passar a oportunidade de decidir, pois, de nada adianta uma informação relevante se chega tarde demais, e precisa ser comunicada de modo inteligível, sem, contudo, deixar de dizer o essencial. É importante que esses e outros critérios de qualidade componham o

planejamento da avaliação. Voltaremos ao planejamento e aos critérios de qualidade da avaliação nas próximas seções.

Além de potencialmente produzir conhecimentos que melhorem a compreensão da realidade avaliada e, conseqüentemente, permitam aos atores escolares tomar decisões mais esclarecidas, espera-se que a avaliação possa elucidar os pontos frágeis e fortes da instituição, permitindo que se intervenha com vistas a melhorá-la. As avaliações devem produzir informações sobre as necessidades e estratégias de mudança e sobre os processos e resultados que devem ser melhorados. Esse parece ser o principal objetivo de uma avaliação institucional, nomeadamente, quando se trata de um processo de autoavaliação.

Por sua vez, a necessidade de prestação de contas é uma das funções, diríamos, mais sensíveis da avaliação. Em primeiro lugar, essa função é exercida quase que exclusivamente por avaliações externas, o que faz com que as redes de ensino e as escolas nem sempre se sintam à vontade com esse propósito avaliativo. Além disso, a prestação de contas é geralmente baseada em pouquíssimos indicadores, especialmente os resultados dos alunos. Acrescente-se que não é incomum que esse modelo responsabilize unilateralmente as redes de ensino e as escolas pelos resultados e pelas melhorias necessárias (que devem ser materializadas, mais uma vez, nos resultados).

Por tudo isso, é comum haver uma série de resistências à função de prestação de contas da avaliação, perdendo-se de vista que há outros modos possíveis de prestação de contas e responsabilização com os quais as próprias redes de ensino e instituições poderiam/deveriam se comprometer, como discutiremos adiante. É nesta direção que Nevo (1997) pondera:

[...] utilizar los resultados de los alumnos como el único indicador de la rendición de cuentas de los centros docentes, o basar la rendición de cuentas en la evaluación externa solamente, no parecen funcionar. Y puesto que la demanda de responsabilidad no va a desaparecer sino que incluso va a ganar más ímpetu en algunos países, los sistemas educativos tendrán que desarrollar perspectivas más amplias sobre criterios de rendición de cuentas. Escuelas y profesores tendrán que darse cuenta de que en vez de resistirse a la demanda de rendición de cuentas deberían hacerse participantes activos al enfrentarse a ella, desarrollando sus propios portfolios para el diálogo con la evaluación externa (Nevo, 1997, p. 51).

Dado que o ensino é uma profissão e que a escola é também um espaço para aprendizagem dos professores, a avaliação torna-se parte fundamental do trabalho do professor. Por meio dela, será possível analisar o desenvolvimento dos alunos em consonância com o projeto pedagógico da escola, as práticas pedagógicas que estão sendo empregadas, os projetos em curso, a qualidade de seu trabalho e dos colegas de profissão etc. Nesse sentido, a avaliação passa a estar a serviço da melhora da prática docente e da profissionalização docente (Nevo, 1997).

Si seguimos una concepción profesional (en vez de burocrática) de la enseñanza, la evaluación se convierte en parte integral del trabajo de los profesores. Los centros que creen en la profesionalización del profesorado deben atender a sus necesidades profesionales. Entre otras cosas, tienen que proporcionar al profesorado los recursos necesarios para la autoevaluación, y ayudarles a implicarse en la evaluación del centro como participantes activos más que como objetos pasivos (Nevo, 1997, p. 51-52).

A certificação é outra função que, ao nível da escola, espera-se que a avaliação possa atender. Embora haja outros modos de certificação realizados por diferentes avaliações, como certificação de professores, de gestores ou mesmo da própria escola, ao nível da unidade escolar, a principal preocupação é com a certificação dos alunos. A sociedade demanda da escola que ela certifique os alunos. Os resultados dos alunos precisam ser traduzidos em documentos que certifiquem.

Para satisfazer todas as cinco funções destacadas por Nevo (1997), um único tipo de avaliação ou um único ciclo avaliativo pode não ser suficiente. Além disso, um mesmo propósito pode ser exercido por diferentes tipos de avaliação. De qualquer modo, assevera o autor, as escolas devem estabelecer seus próprios mecanismos de avaliação que lhes permitam cumprir, mesmo que não sozinhas, todas essas necessidades.

Admitindo-se então que na avaliação institucional as funções formativa e somativa não podem ser opostas nem excludentes, será preciso indagar quais condições devem ser preenchidas para que de fato haja complementaridade entre avaliação formativa e avaliação somativa, já que nem sempre é isso que ocorre.

Em primeiro lugar, a avaliação institucional precisa ter a escola como referência: suas questões e necessidades. Em segundo lugar, não se poderá perder de vista que, a despeito de exercer outras funções, o objetivo primordial da avaliação institucional é a melhoria da escola. Em terceiro lugar, para que a responsabilização e a prestação de contas sejam compatíveis com uma avaliação formativa, de modo a complementá-la, elas precisam ser colocadas em outros termos. Certamente não é uma responsabilização unilateral, nos moldes da avaliação hegemônica, tampouco uma prestação de contas baseada exclusivamente em índices, que mais constrange as escolas do que as mobiliza em um pacto pela qualidade, que a complementarão. Por fim, a regulação da escola precisa ser exercida pela sociedade, pelo Estado e pela comunidade, de modo a não ficar confinada aos ditames do mercado.

Considerando a realidade britânica, MacBeath (2004) conclui que a prática da autoavaliação não se desenvolveu a partir de um movimento iniciado na própria escola, através das práticas cotidianas dos professores. Na verdade, trata-se de um processo que foi iniciado a partir de modelos e indicadores emanados de cima para baixo. Por conta disso, o que têm predominado, segundo ele, são processos de autoavaliação que não se ancoram na singularidade e na diversidade das escolas;

processos que seguem modelos pré-fabricados e que se apoiam em listas de indicadores de qualidade elaboradas longe do cotidiano das escolas.

Em processos assim, a autoavaliação converte-se numa espécie de “inspeção delegada às próprias escolas” (MacBeath, 2004, p. 87, tradução nossa). Os órgãos centrais estruturam o modelo de autoavaliação, elaboram uma lista de indicadores, com ou sem a participação de alguns profissionais da educação, e “entrega” para as escolas, que, por sua vez, se auto inspecionam a partir desse *modus operandi*.

Para o autor, caso a autoavaliação não se ancore nos problemas e necessidades da escola, ela se desvirtua. Mas isso não significa que a autoavaliação é incompatível com determinações externas e com inspeções. Assim se torna se essas determinações e os órgãos de inspeção aniquilarem a autodeterminação das escolas. Do contrário, é perfeitamente possível que a autoavaliação, além de exercer sua vocação, a função formativa, possa também atender a interesses de prestação de contas e responsabilização.

O que se tem observado, entretanto, em uma cultura performativa, em que imperam a *accountability* e as comparações internacionais de desempenho educacional, é uma falta de clareza quanto aos objetivos da autoavaliação (Chapman; Sammons, 2013). Para os autores, haveria pelo menos três propósitos principais da autoavaliação, relacionados a três lógicas distintas, mas não excludentes:

Lógica econômica - a autoavaliação é mais barata do que as caras estruturas de inspeção externa, particularmente onde o dinheiro é transferido diretamente para as escolas.

Lógica de prestação de contas (*accountability*) - as escolas devem fornecer provas aos principais interessados (isto é, aos pais e à comunidade local), bem como ao governo, que elas estão agregando valor para o dinheiro. Isso se tornou cada vez mais importante no contexto inglês, à medida que os orçamentos estão sendo transferidos para as escolas.

Lógica de melhoria - é visto como óbvio que, para saber como melhorar, uma escola deve ser capaz de avaliar onde está, o que precisa melhorar e quais indicadores sugerem que atingiu seus objetivos (Chapman; Sammons, 2013, p. 11, tradução nossa).¹⁰

Mesmo não sendo mutuamente excludentes, segundo os autores, dependendo do modo como essas lógicas estão interligadas, pode-se criar uma tensão, nomeadamente, entre responsabilização e

¹⁰ No original: “Economic logic – self-evaluation is cheaper than expensive external inspection frameworks particularly where money is devolved directly to schools. Accountability logic – that schools must provide proof to key stakeholders (i.e. parents and the local community) as well as to the government that they are providing value for money. This has become increasingly important in the English context, as budgets are being devolved to schools. Improvement logic – it is seen as obvious that in order to know how to improve, a school must be able to evaluate where it is, what it needs to improve, and what indicators will suggest that it has achieved its aims”.

melhoria. É que, diante de uma cultura de auditoria (*audit society*), “a autoavaliação pode ser usada como um mecanismo para responsabilizar os professores, avaliando seu trabalho e monitorando sua prática e desempenho” (Chapman; Sammons, 2013, p. 12, tradução nossa).¹¹ Nesse caso, sua função formativa pode ficar em segundo plano. Apesar disso, muito do investimento na autoavaliação decorre de sua relação com a melhoria e o desenvolvimento da escola.

Baseado no princípio de que a autoavaliação é uma força fundamental na melhoria escolar, políticas orientadas a apoiar processos de melhoria no interior das escolas viram nela um caminho para promoção dessa melhoria (Chapman; Sammons, 2013).

De acordo com os autores, os estudos sobre melhoria escolar (*school improvement*) concluíram que a capacidade de melhorar vem de dentro das escolas e não de organizações. Esses estudos demonstraram que os atores educacionais, professores e equipe gestora, são os principais agentes da mudança. Desse modo, se se quer realmente melhorar as escolas será preciso fortalecer sua capacidade de gerar mudanças e oferecer-lhes apoio qualificado para que empreendam as mudanças necessárias. Para isso, a autoavaliação é peça fundamental.

Modelos de avaliação mais descritivos, interessados somente em certos produtos educacionais mensuráveis, pouco contribuem efetivamente na identificação das áreas críticas das escolas e redes e geralmente não comprometem os sujeitos com a mudança.

Para saber as reais necessidades de mudança das escolas e apoiá-las em seus desafios seria preciso conhecer o que elas realmente fazem, seus processos. O caminho para isso seria investir em modelos mais qualitativos de avaliação, como a autoavaliação institucional. Somente assim se poderia conhecer profundamente o que as escolas fazem e acessar suas principais necessidades.

Além disso, como os principais agentes da mudança estão na escola, é preciso investir em processos avaliativos capazes de permitir um conhecimento aprofundado das necessidades da instituição e de mobilizar os atores escolares com projetos de melhoria. Uma autoavaliação desenvolvida, que conte com a participação ampla dos membros da instituição, parece cumprir com esses objetivos.

Os autores ressaltam, contudo, que, embora a autoavaliação escolar possa ser uma força fundamental na melhoria da escola, ela deve ser entendida como parte de um processo de melhoria. Assim sendo, ainda que essencial, a autoavaliação é insuficiente para tal melhoria. A mudança cultural, a melhoria na atuação docente, a melhoria organizacional, o papel das lideranças escolares, o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, dentre outros fatores, quando

¹¹ No original: “self-evaluation can be used as a mechanism to hold teachers to account by evaluating their work and monitoring their practice and performance”.

operam juntamente com a autoavaliação, constituem um caminho mais eficaz para a melhoria (Chapman; Sammons, 2013).

De qualquer modo, interessa registrar que a responsabilidade pela melhoria não é exclusiva das escolas. O fato dos principais agentes da mudança lá se localizarem não significa que deverão assumir sozinhos o compromisso de empreender as melhoras de que a instituição necessita. Por outro lado, uma vez que são reconhecidamente protagonistas em qualquer mudança duradoura, os sistemas de ensino realmente interessados na melhoria escolar não poderão se furtar em conhecer o que ocorre no interior das escolas, prestando-lhes apoio no que couber e exigindo que empreendam as mudanças que forem necessárias, num duplo papel de apoiador e regulador.

Mas, para que a avaliação institucional tenha a escola como referência e para que cumpra com uma função formativa, a comunidade escolar precisa se tornar protagonista na determinação e promoção da qualidade da instituição. É também assim que se poderá vislumbrar uma relação da escola com o poder público pautada por um pacto pela melhoria da qualidade (Freitas, 2005), o que impõe um outro olhar para a prestação de contas e a responsabilização.

De acordo com Freitas (2005), por meio de um processo de avaliação institucional que conte com a participação da comunidade escolar é possível edificar um pacto entre a escola e a gestão pública pela melhoria da qualidade educacional, num movimento de “qualidade negociada” (Bondioli, 2013). Pacto que deve estar materializado no projeto pedagógico da instituição.

Como instrumento de qualidade negociada, o PPP funcionaria como um pacto entre o poder público e a escola, com compromissos e responsabilidades compartilhados. Um pacto com múltiplos atores: gestores educacionais, gestores da escola, professores, estudantes, funcionários, pais de alunos e demais interessados da comunidade. Todos com o compromisso comum de melhorar a qualidade da escola.

A qualidade negociada, por sua vez, envolve um duplo comprometimento com a qualidade da escola: o comprometimento da comunidade escolar com os seus resultados e com sua melhoria e o compromisso do Estado em oferecer as condições necessárias para que a comunidade escolar seja capaz de atuar. De um lado a escola demanda do Estado, mas, por outro, assume a responsabilidade naquilo que lhe couber, num movimento de responsabilização compartilhada, fundamental para superar a responsabilização unilateral tão comum nesses tempos de avaliação externa em larga escala.

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola (Freitas *et al.*, 2009, p. 38).

Embasada nas ideias de qualidade negociada e responsabilidade compartilhada, a avaliação institucional proposta por Freitas (2005) e Freitas *et al.* (2009) coloca de outro modo a questão da regulação, ultimamente tão criticada pelo seu viés neoliberal. Com um pacto de qualidade, Estado e comunidade escolar assumem, ambos, compromissos com a qualidade de ensino e socializam por meio do PPP esses compromissos com a sociedade, tornando possível que ela, a sociedade, exerça controle social sobre a escola.

Isso concorreria para uma contrarregulação ou “uma regulação com compromissos emancipatórios” (Freitas *et al.*, 2009, p. 41). Para os autores, uma das pretensões fundamentais com a avaliação institucional é colocar a regulação no seu devido lugar: regulação exercida pela sociedade, pelo Estado e pela comunidade escolar. Não uma regulação do mercado, que nada vê de positivo naquilo que é público.

Talvez assim, localizando a autoavaliação no contexto das escolas, dando primazia à sua função formativa, pactuando a qualidade pretendida com o poder público, assumindo-se responsabilidades compartilhadas, comprometendo os diferentes atores educacionais com a qualidade e ampliando a noção de regulação, seja possível combinar na avaliação institucional suas funções formativa e somativa.

5. AUDIÊNCIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A identificação das pessoas interessadas¹² na avaliação, segundo Nevo (1997), deve ocorrer desde o início do seu planejamento, uma vez que o tipo de informação que será recolhida, o nível de análise dos dados e o modo como os resultados serão divulgados dependerão do tipo de audiência da avaliação.

Para abordarmos os principais interessados na avaliação institucional, devemos retomar suas funções. Como se tem advogado que a função principal da avaliação institucional é a melhoria da escola, não parece haver dúvidas de que os principais interessados nela são os membros da comunidade escolar. Mas isso não deve significar que sejam os únicos interessados nesse tipo de avaliação, posto que ela também exerce funções de responsabilização e prestação de contas.

Se considerarmos, por exemplo, a definição de avaliação institucional de Sousa (2000), discutida acima, o público interessado na avaliação institucional da escola é bastante amplo. Como, segundo ela, a avaliação institucional deve indicar a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social, supõe-se que, embora esse julgamento possa ficar a cargo da própria escola e/ou de órgãos centrais dos sistemas de ensino, os resultados de um processo avaliativo com tal propósito, certamente, são de interesse de toda a sociedade, ou seja, além da comunidade escolar, dos técnicos e gestores dos órgãos centrais, o público em geral também deve ser considerado público interessado neste tipo de avaliação, já que, como cidadãos, todos têm o direito de ter informações quanto à efetividade das instituições públicas no atendimento às suas funções pactuadas socialmente.

Além do mais, se partirmos do princípio de que, como amplamente discutido na seção anterior, pode-se combinar na avaliação institucional as funções formativa e somativa, é de se esperar que todos aqueles interessados na qualidade da escola sejam considerados audiência da avaliação institucional: comunidade escolar, órgãos governamentais, associações, OnGs, Instituições de Ensino Superior (IES), etc.

¹² Nevo (1997) adverte que, embora os avaliadores tenham utilizado inicialmente o termo “clientes” ao se referirem à audiência da avaliação, com o tempo, passaram a preferir a expressão “pessoas interessadas”.

Não se pode perder de vista, contudo, que a autoavaliação é de propriedade da escola. Assim sendo, qualquer proposta nessa direção deverá ter em conta que os maiores interessados no processo de avaliação da escola são os seus próprios membros: pais e mães, estudantes, funcionários e profissionais da educação. São eles sua audiência central. Por mais óbvio que pareça, em tempos de avaliação educacional em que a regulação e o controle ocupam mais centralidade que a melhoria efetiva da escola, este é mais que um cuidado; deve ser uma das razões para se batalhar por uma avaliação institucional da escola, cujo protagonismo esteja com a sua comunidade.

6. PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação é determinado pelo conceito de avaliação. O processo é bastante diferente, por exemplo, em uma concepção que considera que avaliar é determinar se um conjunto de objetivos foi alcançado, de outra que entende que a avaliação deve proporcionar informações para a tomada de decisões. Na primeira, abstém-se da audiência; na segunda, é com ela, os tomadores de decisão, que são delimitados os critérios de avaliação, dentre outras diferenças.

Em se tratando da avaliação institucional, são diversos os processos de avaliação sugeridos na literatura em função das diferentes abordagens a que se vinculam. Apresentaremos, a seguir, de modo resumido, algumas das propostas desse tipo de avaliação elaboradas aqui no Brasil e em outros países, a saber, os Indicadores da Qualidade na Educação (Indique), a Avaliação Institucional Participativa (AIP), o Modelo Participado de Autoavaliação (MacBeath *et al.*, 2005) e a avaliação baseada na escola (Nevo, 1997).

Não pretendemos com isso sugerir este ou aquele processo que deva ser seguido pelas escolas ou redes de ensino, mas apresentar um pouco da variedade das propostas de avaliação institucional existentes.

O Indique

Partindo do princípio de que cabe à comunidade escolar definir o conceito de qualidade escolar, sobretudo porque não há um padrão único de escola de qualidade, os Indicadores da Qualidade na Educação consistem numa proposta de avaliação e planejamento participativos da escola. Foram elaborados tendo por objetivo auxiliar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola, por meio da localização de seus pontos fortes e frágeis, estabelecimento de prioridades, planejamento das ações necessárias para melhorar a qualidade escolar, implementação e monitoramento dessas ações (Indicadores da Qualidade na Educação, 2013).

Para isso, elaborou-se um conjunto de indicadores agrupados em sete dimensões, que deveriam ser consideradas pela escola na reflexão de sua qualidade, a saber: ambiente educativo,

prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, acesso e permanência dos alunos na escola e espaço físico escolar¹³. Esses indicadores são vistos como sinalizadores da qualidade nos aspectos e dimensões avaliados.

Os indicadores são avaliados por meio de várias perguntas que devem ser respondidas coletivamente. Em seguida, tendo em conta as respostas dadas às perguntas, a situação de cada indicador é avaliada, se boa, média ou ruim. Por fim, com base na avaliação dos indicadores, chega-se à avaliação de cada uma das dimensões, tudo isso, de modo colegiado.

A sugestão presente no material é de que a avaliação com base no Indique e o consequente planejamento das ações sejam realizados no início do ano letivo, uma vez que já é tradição nas escolas aproveitar esse momento para o planejamento de todo o ano letivo. Recomenda-se, ainda, que a coordenação da avaliação fique a cargo do Conselho Escolar, devido à legitimidade que possui junto a todos os segmentos da comunidade escolar.

Com a advertência de que não há um modo único para utilização do material, podendo ser utilizado de acordo com a experiência e a criatividade de cada unidade escolar, propõe-se uma metodologia que consiste em:

1. Constituição de uma equipe de avaliação, responsável por organizar e acompanhar o processo avaliativo.
2. Mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação, sendo a comunidade escolar entendida como pais, mães, professores, diretores, alunos (incluindo os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental), funcionários, representantes de conselhos, de organizações não governamentais (ONGs), de órgãos públicos e de universidades, dentre outras pessoas ou instituições que se relacionam com a escola e se mobilizam por sua qualidade.
3. Preparação da comunidade escolar para o dia da avaliação, a fim de que todos os possíveis participantes se apropriem dos objetivos dos Indicadores da Qualidade na Educação e dos principais conceitos utilizados nesse material. Para isso, pode-se lançar mão de reuniões com professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e Conselho Escolar, conversa com os alunos, dentre outras estratégias.
4. Marcação da data da avaliação/discussão, tendo-se o cuidado de propor um momento em que os pais e mães trabalhadores também possam participar.

¹³ Essas foram as dimensões consideradas no documento Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental. A lista completa dos indicadores pode ser acessada na página eletrônica do projeto: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/>

5. No dia da discussão/avaliação, os participantes da comunidade escolar devem ser divididos em grupos heterogêneos (representantes de segmentos diferentes) por dimensão. Havendo uma quantidade suficiente de pessoas, cada grupo pode ficar responsável por avaliar apenas uma dimensão. Do contrário, um mesmo grupo pode avaliar duas ou mais dimensões. A sugestão do material é que cada grupo não exceda a 20 integrantes. Cada grupo deverá eleger um coordenador e relator. Enquanto o primeiro é responsável por coordenar os trabalhos do grupo, o relator tem a incumbência de tomar nota e expor na plenária o resultado da discussão. O grupo avalia os indicadores por meio de perguntas que devem ser respondidas sinalizando-se uma cor, conforme segue: verde, se o grupo entende que as ações, atitudes ou situações a que se refere a pergunta estão consolidadas na escola; amarelo, caso elas ocorram de vez em quando, mas não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas; e vermelho, se consideradas inexistentes ou quase inexistentes. É com base nas cores atribuídas às perguntas que o grupo avaliará qual cor melhor representa cada indicador e a dimensão da qual fazem parte os indicadores assim avaliados. Não se trata, porém, de gerar uma média das respostas para se chegar às cores dos indicadores e da dimensão. Feito isso, o grupo definirá as prioridades da escola para melhorar sua qualidade naquela dimensão que está sendo avaliada. Pode-se ainda discutir formas de melhorar as situações eleitas como prioritárias.

A partir da compreensão de que a responsabilidade pela busca da qualidade da escola não é apenas da comunidade escolar, a recomendação é de que os grupos, ao final da avaliação de cada dimensão, apontem os problemas que devem ser encaminhadas à Secretaria de Educação, a fim de que estes sejam contemplados nos planos de melhoria das escolas. Para isso, sugere-se que a comunidade escolar negocie com este órgão as ações que deverão ser implementadas com vistas a garantir a melhoria da qualidade da escola.

6. Reunião em plenária para apresentação e discussão dos resultados de cada grupo e estabelecimento de prioridades.
7. Elaboração conjunta de um plano de ação. Pode ocorrer no mesmo dia da avaliação ou ser agendada para outra data. Caso a escola já possua uma proposta pedagógica elaborada, pode utilizar o Indique para avaliá-la e revisá-la. Caso ainda não a possua, a avaliação torna-se uma oportunidade ímpar para que ela seja elaborada.
8. Implementação do plano de ação.
9. Monitoramento da execução do plano de ação.
10. Novo ciclo avaliativo. A recomendação é que o instrumento seja utilizado a cada dois anos, a fim de que haja tempo suficiente para as escolas acompanharem os resultados, os limites e as dificuldades na implementação de seu plano de ação.

O entendimento é de que o Indique é um processo pelo qual a escola passa, e não apenas um evento de avaliação e planejamento. Nessa perspectiva, a avaliação baseada no Indique deve ser entendida como um processo amplo de compreensão da realidade escolar e um contributo importante para o PPP da escola, no qual deve se referenciar.

A Avaliação Institucional Participativa¹⁴

Tomando de empréstimo algumas das formulações de Bondioli (2013), como qualidade negociada e responsabilização compartilhada, Freitas (2005) apresenta uma proposta de avaliação institucional alternativa à “regulação” promovida pelo modelo hegemônico de avaliação. Antes de fazê-lo, porém, chama a atenção para o perigo em se discutir a “regulação” sem pautar a política pública com a qual ela está vinculada, o que poderia levar ao equívoco de tratar de modo indiscriminado toda regulação como necessariamente ruim.

Segundo Freitas (2005), a “regulação” foi construída no bojo das políticas neoliberais e se relaciona com políticas que pretendem transferir o poder regulatório do Estado para o mercado. Mesmo quando é o Estado que regula, o faz em nome do mercado. Desse modo, a regulação faria parte da política neoliberal de privatização do Estado.

A fim de ampliar a discussão sobre a “regulação” no Brasil e partindo do princípio de que para discutir esse conceito é imperativo levar em conta a política com a qual ele está vinculado, Freitas (2005) discute um cenário no qual são confrontadas duas grandes políticas públicas no país: as neoliberais e as democráticas e participativas. “[...] Nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um ‘centro pensante’, técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na ‘ponta’ do sistema” (p. 914). Isso dito, o autor considera que nas políticas participativas abre-se a possibilidade para que sejam criadas, no interior das instituições, a contrarregulação. Para ele, se assumida a importância da luta institucional, é possível induzir mudanças (uma contrarregulação) para além das políticas de cunho neoliberal.

A partir dessas reflexões, Freitas (2005) lança “uma proposta em construção”. Antes, adverte que as mudanças nas instituições não ocorrerão a partir de um centro irradiador, devem, pelo contrário, ser construídas em cada escola. “Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si

¹⁴ Trataremos neste tópico da Avaliação Institucional Participativa elaborada pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos - LOED/Unicamp e implantada como política pública pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, em 2007. Os principais autores desta proposta são Luiz Carlos de Freitas e Mara de Sordi, ambos, membros do Grupo de Pesquisa mencionado. Adverte-se, contudo, que há outras abordagens de avaliação que receberam a mesma designação, avaliação institucional participativa, ou bastante próxima, como aquela desenvolvida por Denise Leite (2005), discutida acima, que tanta influência exerceu na proposta em tela.

mesma, sobre seu futuro” (p. 928). Embora admita que para essa reflexão é possível contar com a participação de especialistas, só será efetiva se conduzida pela comunidade escolar de modo participativo. Tendo isso em conta, ele sugere como proposta de contrarregulação “processos de avaliação institucional participativos”.

Diferentemente dos modelos de avaliação externa em larga escala, que se baseiam em um tipo de responsabilização vertical, identificando nas escolas e nos professores os grandes responsáveis pela qualidade educacional (qualidade entendida como índices ou resultados em testes), a avaliação participativa apoia-se em uma responsabilização compartilhada (Sordi, 2012).

Não se trata de eximir a escola da responsabilidade de promover um ensino de qualidade, mas é preciso fortalecer um processo em que ela se apropria dos seus problemas, condições e potencialidades, de modo a determinar as ações necessárias e os responsáveis por empreendê-las. Se a escola assume responsabilidades pela qualidade, disso não resulta que deva assumir sozinha. Por isso, a proposta de uma avaliação participativa estrutura-se no pressuposto de que a qualidade é determinada e construída de modo negociado, evitando não somente uma responsabilização unilateral, mas firmando um pacto pela qualidade.

Neste sentido, a avaliação institucional participativa torna-se um instrumento através do qual, de modo organizado, cobra-se dos gestores políticos as condições necessárias para que a escola possa arrefecer ou superar seus problemas, mas também é um modo de construir com a comunidade escolar compromissos com a qualidade. Não é um instrumento de transferência de responsabilidade, mas um instrumento de compartilhamento de tais responsabilidades.

Uma das características principais da avaliação institucional participativa é a centralidade do PPP no processo avaliativo. Para Freitas (2005), o processo de avaliação institucional deve tomar o PPP como um modo de edificar um pacto entre a escola e a gestão pública pela melhoria da qualidade. É também essa a compreensão de Bondioli (2013). Para ela, o PPP é um “pacto” entre o órgão público e a gestão da escola, uma vez que são definidos compromissos e responsabilidades de ambos; uma responsabilidade compartilhada.

Essa é uma das razões para que o projeto político-pedagógico da escola seja a referência para a avaliação institucional (Freitas *et al.*, 2009; Bondioli, 2013). Mas o que seria o projeto político-pedagógico? Quais são as outras razões que o tornam tão central no processo de avaliação institucional?

De acordo com Freitas *et al.* (2009, p. 40), o projeto político-pedagógico é “uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola”.

Por sua vez, para Bondioli (2013), o PPP não é um registro do já ocorrido na instituição, ainda que possa se valer da experiência acumulada. Não é um plano de trabalho, no qual seriam listadas as atividades que serão empreendidas. Como o próprio nome revela, é uma antecipação daquilo que se pretende, mas uma antecipação justificada. Tomando por base o cenário atual, o PPP deveria projetar aquilo que se almeja para a instituição, justificando as escolhas. Por isso, para a autora “[O PPP] é uma declaração de fins, que defina uma possibilidade ‘discutida’ e argumentada, possibilidade que, expressa na forma de uma promessa, se configure como um compromisso e uma admissão de responsabilidade” (p. 26).

Uma análise dessas definições permite compreender por que a avaliação institucional deve orbitar em torno do projeto político-pedagógico da escola, nomeadamente, quando se trata de uma avaliação participativa.

Em primeiro lugar, sendo o PPP uma proposta de trabalho construída coletivamente para orientar as ações e práticas na escola e uma declaração dos fins que se pretende atingir, além de ser o documento em que estão registrados os compromissos e as demandas, resultado do pacto pela qualidade da escola, ele pressupõe um processo de avaliação institucional. Seja porque se espera que as propostas de trabalho sejam elaboradas levando-se em conta os resultados de processos avaliativos, mas também porque haverá que se acompanhar a implementação dessas propostas de trabalho, bem como verificar se os fins explicitados no PPP foram atingidos e as responsabilidades assumidas estão sendo cumpridas e, para isso, há que se lançar mão de processos de autoavaliação da escola.

Por outro lado, a noção de avaliação também implica em um projeto, pois o plano de ação que resulta do processo avaliativo deve estar materializado no PPP ou deve ser coerente com ele. Além disso, considerando que ao avaliar o PPP, é preciso interrogar sobre a razoabilidade, a plausibilidade e a significação dos objetivos que se vislumbrava no projeto, isso cria as condições para elaboração de novos projetos, tornando o processo uma espiral (Bondioli, 2013).

Em terceiro lugar, o PPP abre a possibilidade para que a instituição delineie sua própria fisionomia. Por outro lado, é preciso que as escolhas feitas sejam tornadas públicas, o que obriga a instituição a justificá-las. Ao tornar público seu PPP, a unidade escolar assume publicamente o compromisso de realizá-lo, torna-se, portanto, uma “admissão de responsabilidade”.

Em quarto lugar, sendo fruto de um trabalho coletivo, o PPP precisa ser apropriado por todos aqueles responsáveis pela sua implementação, comunidade escolar e gestores públicos. O compromisso com a qualidade, expresso e tornado público no PPP, é um compromisso compartilhado.

Em quinto lugar, o PPP é um documento que, quando levado a público, tem o poder de comprometer publicamente os atores escolares com a qualidade da instituição. É, portanto, como bastante salientado até aqui, um pacto e um compromisso público com a qualidade.

Finalmente, sendo a avaliação institucional um instrumento público que tem no PPP a formalização de suas decisões, e sendo o próprio PPP um instrumento de consulta e controle públicos, sugere-se um novo modo de regulação da escola, já que ela mesma estabelece modos de controle social sobre sua qualidade.

Além da centralidade do PPP no processo avaliativo, outra característica importante da avaliação institucional participativa é a utilização de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), inspirada no modelo proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).¹⁵ De acordo com Freitas (2005), a partir da consideração de que há uma experiência acumulada na avaliação institucional na educação superior, haveria conceitos e procedimentos já disponíveis para serem utilizados em avaliações institucionais nas escolas de educação básica. Um desses procedimentos disponíveis são as CPAs.

Tendo o cuidado de não desprezar os limites dessa estratégia, Sordi (2011) explica que essa replicação partiu da hipótese de que para se efetivar uma gestão democrática era necessário que os processos avaliativos da escola fossem igualmente democráticos e que, além disso, a participação da comunidade escolar criaria oportunidades de instaurar um pacto de qualidade negociado capaz de gerar comprometimentos com a qualidade social da escola. Nesse sentido, esperava-se que a CPA, sendo uma equipe de avaliação constituída por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, pudesse possibilitar que o processo avaliativo fosse participativo, bem como organizar a própria participação, o que, de um lado, ajudaria na efetivação da gestão democrática (outro aspecto importante da proposta) e, de outro, viabilizaria a negociação de um pacto de qualidade da escola.

Mas, esclarece Sordi (2011), não se trata de pura e simples transferência de tecnologia da educação superior para a educação básica, mas de não desperdiçar esse importante avanço na avaliação educacional no país, a partir de uma ressignificação dessa estratégia à luz da escola básica. Com essa ressalva, Sordi (2011) considera que, quando comparada com a implantação das CPAs na educação superior, observa-se em seu uso nas escolas básicas algumas vantagens, especialmente, pelo porte destas e pela sua proximidade territorial com a Secretaria Municipal de Educação e com a comunidade local. Isso favoreceria, por exemplo, o acompanhamento das atividades da CPA pelos

¹⁵ O Sinaes, criado pela Lei n° 10.861/2004 (Brasil, 2004), é formado por avaliações da instituição, dos seus cursos e do desempenho dos estudantes. Além de avaliações externas, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as visitas *in loco*, este sistema propõe processos de autoavaliação, coordenados nas instituições pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

sujeitos da escola e o envolvimento da comunidade externa, inclusive por uma sensação de pertencimento que pode advir da proximidade geográfica com a escola.

A proposta de utilização da CPA na educação básica, de acordo com a autora, concorre para que a regulação hegemônica seja questionada, vez que objetivos como aumentar competitividade e estimular a meritocracia são sobejamente criticados. Em seu lugar, predominam a solidariedade e a cooperação pela qualidade da escola. Além disso, estando a CPA dentro da escola, são criadas condições mais adequadas e efetivas para que a qualidade seja mais bem apreendida. Isso porque “a produção da qualidade na escola tem relação direta com o envolvimento dos atores locais” (Sordi, 2006).

Embora o cerne da proposta de avaliação institucional participativa seja a avaliação interna, estruturada com base no PPP e no uso de uma CPA que organiza a participação da comunidade escolar e coordena a edificação de um pacto de qualidade negociado entre os diferentes atores educacionais, não se trata de abrir mão dos olhares externos, como os resultados das avaliações de rede. Mesmo porque, como afirmam Freitas *et al.* (2009), uma das potencialidades da avaliação institucional é fazer dialogar esses resultados com o trabalho do professor em sala de aula. Isso significa que a avaliação externa é uma importante peça na avaliação das escolas, desde que não tenha a função de premiar e punir, mas de oferecer dados para a avaliação institucional, o que implicaria não ficar confinada às medidas de desempenho (Freitas, 2005).

Além disso, a avaliação institucional é também um espaço em que se dialoga com a avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes. É que, sendo a avaliação da aprendizagem uma ação dos sujeitos e uma prática da escola, deve estar contemplada no PPP, do que resulta a necessidade de ela ser problematizada pelos membros da comunidade escolar. Isso feito, deixa de ser uma ação puramente individual e passa a compreender uma prática que interessa a toda a escola. Não se está com isso sugerindo que os professores deixem de ser os protagonistas da avaliação da aprendizagem de seus alunos, apenas que ela não precisa ser uma ação solitária, mas possa ser compartilhada no coletivo da escola e, após isso, assumida como prática em seu PPP. Isso dito, o que se observa é que a avaliação institucional é o espaço privilegiado para fazer dialogar diferentes níveis de avaliação (Freitas *et al.*, 2009).

Levando-se em consideração alguns dos conceitos acima e a partir das experiências de avaliação institucional praticadas no âmbito do Projeto Geres (Projeto Geração Escolar - 2005),¹⁶

¹⁶ Estudo longitudinal de painel, realizado entre 2005 e 2008 em 303 escolas em cinco cidades brasileiras: Salvador/BA, Campinas/SP, Belo Horizonte/MG, Campo Grande/MS e Rio de Janeiro/RJ, no qual avaliou-se o desempenho de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo de quatro anos. No polo Campinas, as escolas que compunham a amostra da pesquisa foram convidadas a aderir ao projeto de avaliação institucional participativa (Geres/Avaliação

coordenado em Campinas/SP pelo LOED-FE/Unicamp, implantou-se, em 2007, na Rede Pública Municipal de Campinas/SP, a política de Avaliação Institucional Participativa (AIP).¹⁷ Quando implantada nessa rede, a AIP foi estruturada nas seguintes etapas: autoavaliação institucional, avaliação externa de desempenho dos alunos e avaliação externa (Campinas, 2007). No Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil (Campinas, 2011), acrescentaram-se ainda os “Encontros de negociação”.¹⁸

A autoavaliação, compreendida como o componente central da AIP, responsável por conferir estrutura e coerência ao processo avaliativo, integrando todos os demais componentes da avaliação institucional, foi coordenada pela CPA de cada unidade de ensino. Para isso, cada unidade escolar precisou instituir sua comissão de avaliação. Esta foi constituída por um representante de cada segmento da instituição: gestão, professores, alunos, funcionários e pais. Esses representantes deveriam ser indicados pelo Conselho Escolar. Uma orientação era que, de preferência, eles já fossem membros do Conselho, dado que a experiência na participação em colegiados era bem-vinda. Também era de responsabilidade do Conselho Escolar aprovar o plano de trabalho da CPA. Cada CPA teria como articulador um membro da direção escolar, o orientador pedagógico, e seria coordenada por um membro eleito para esse fim.

A CPA tinha como atribuições: divulgar sua composição e agenda; prestar contas de suas atividades para o Conselho Escolar e a Secretaria Municipal de Educação (SME); realizar a autoavaliação; elaborar o relatório da avaliação, contendo o diagnóstico dos pontos fortes e fragilidades da instituição, bem como, recomendações; submetê-lo à aprovação do Conselho Escolar; enviá-lo aos órgãos da SME. Além dessas atribuições, Sordi (2009a) acrescenta:

1. Assumir a condução dos processos de avaliação internos da instituição bem como sistematizar as informações obtidas para interlocução com os processos de avaliação externa;
2. Trabalhar de modo coerente com uma concepção de avaliação que enfrente os prejuízos decorrentes de experiências avaliatórias centradas, exclusivamente, em medidas de desempenhos quase sempre descontextualizadas e geradoras de comparações e competição entre os envolvidos;

Institucional). Para um conhecimento mais detalhado da experiência de avaliação institucional no âmbito do projeto Geres/AI consultar, dentre outros trabalhos, Dalben (2008, 2010), Betini (2009) e Sordi (2009b).

¹⁷ Vários estudos sobre a implementação da AIP na rede pública de educação de Campinas já foram desenvolvidos. Podemos citar, dentre outros, Sordi e Souza/orgs. (2009), Sordi e Souza/orgs. (2012), Dalben (2008), Betini (2009), Xavier (2011), Costa (2012), Mendes (2011) e Moraes (2014). Para um conhecimento aprofundado da implantação e implementação dessa política pode-se consultá-los.

¹⁸ Não nos debruçaremos sobre a efetividade da AIP na Rede Pública Municipal de Campinas/SP. Se as etapas planejadas foram ou não postas em prática e quão efetivas foram. Como dito acima, para um aprofundamento na questão pode-se consultar os trabalhos citados.

3. Estimular os atores da escola a participar do processo de avaliação em todas as etapas evitando que estes se vejam como mero preenchedores de instrumentos, inaugurando uma experiência da avaliação que valoriza, inclui e co-responsabiliza toda a comunidade escolar no consumo e interpretação dos dados coletados;
4. Manter, consolidar ou recuperar a centralidade do PPP das escolas como marco referencial para o processo decisório face aos dados de avaliação levantados;
5. Manter constante a comunicação com a equipe gestora e com a comunidade escolar informando-as sobre o processo, seus encaminhamentos e resultados;
6. Assegurar a prática dos princípios da avaliação institucional participativa: historicidade, continuidade, não premiação/punição dos envolvidos, respeito a identidade, formatividade, transparência valorativa, participação (Dias Sobrinho, 2002);
7. Avaliar constantemente o próprio processo de avaliação (Sordi, 2009a, p. 79-80).

Mas não caberia à CPA a definição e a implementação das intervenções necessárias para a superação dos problemas por ela identificados, o que era de responsabilidade da equipe gestora da escola e da SME, por meio de seus órgãos de acompanhamento das unidades escolares.

A avaliação de desempenho dos alunos consistiu na elaboração de testes de Língua Portuguesa e de Matemática, com base em matrizes de referência elaboradas com a participação dos profissionais das escolas. Estes também participaram das decisões sobre como se deveria acompanhar o desempenho dos alunos. Coube às CPAs a condução do processo no nível das escolas, aplicação das provas, discussão dos resultados e formulação dos planos de intervenção, se necessário.

A avaliação externa seria de responsabilidade da SME, por meio dos órgãos de acompanhamento e supervisão das escolas que constituiria uma comissão de avaliadores externos que, após visita às escolas, elaboraria relatório de avaliação, para o qual deveriam ser levados em conta o relatório de autoavaliação e outras informações da escola, oriundas de processos de avaliação interna ou externa, bem como outras informações advindas de eventuais entrevistas com membros da escola.

Os encontros de negociação são um canal direto de negociação de demandas entre as CPAs das unidades escolares e os representantes da SME. Mas, sendo de mão dupla, as negociações deveriam resultar em compromissos e responsabilidades partilhadas com a comunidade escolar. Uma vez que, após a realização da autoavaliação e da avaliação externa, várias demandas viabilizadoras de melhorias são levantadas, as reuniões das CPAs com o poder público mostram-se essenciais para que o pacto de qualidade negociado possa se materializar. Nesse sentido, não basta a demonstração

de boa intenção das escolas e da SME, os compromissos devem ser traduzidos em um cronograma firmado entre as partes. Esses encontros deveriam ocorrer ao menos uma vez ao longo do ano e deveriam possibilitar a manifestação de todas as CPAs.

Além dessas etapas, deve-se acrescentar que tanto na formulação quanto na implementação da AIP, a SME contou com a assessoria de uma pesquisadora da universidade, especialista em avaliação.

Quando implantada em Campinas, a avaliação institucional participativa teve essas fases. Foi desse modo que se viabilizou sua efetivação. Mas isso não significa que a proposta não possa ser exercitada de outro modo. Talvez o uso da CPA e a referência ao PPP como documento em que os compromissos com a qualidade da escola são assumidos e materializados sejam suas características estruturais. As demais características: gestão democrática, participação, negociação e diálogo entre avaliações são muito mais princípios que etapas rígidas a serem garantidas no processo avaliativo. Isso significa que não há um modo único para se desenvolver um processo de avaliação institucional participativa, contudo, os princípios em tela precisariam ser garantidos.

Conclui-se, então, que a avaliação institucional participativa, enquanto abordagem de avaliação, não é exatamente um processo de avaliação, com etapas bem definidas. É muito mais uma espécie de filosofia da avaliação que, ao ser praticada, pode ser adaptada por meio de diferentes processos, desde que não se abdique de suas características estruturantes e de seus princípios.

O Modelo Participado de Autoavaliação

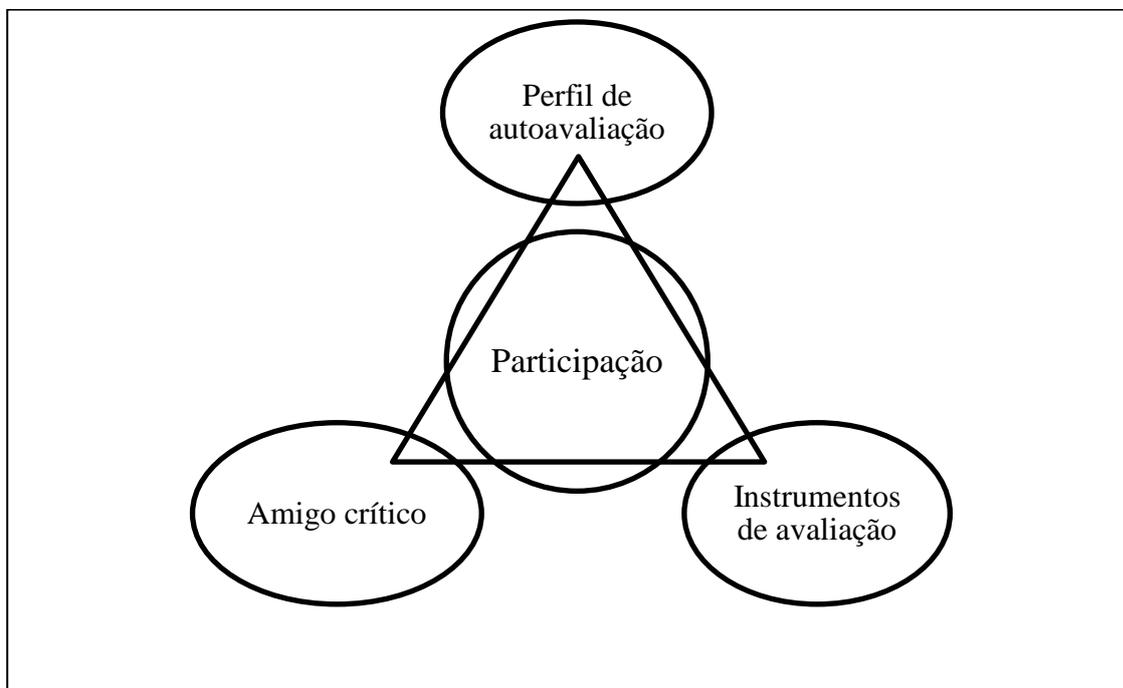
O modelo participado de autoavaliação foi uma proposta de autoavaliação adotada no âmbito do projeto “Avaliação da qualidade na educação escolar”, desenvolvido no quadro do Programa Sócrates,¹⁹ entre os anos de 1997 e 1998, em que mais de uma centena de escolas em dezoito países europeus foram convidadas a adotar uma metodologia única de autoavaliação. Como a experiência foi reunida em uma obra publicada em Portugal sob o título “A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor” (MacBeath *et al.*, 2005), a proposta de autoavaliação também pode ser identificada como a História de Serena ou o modelo de Serena.

A proposta estrutura-se em três pilares que se complementam: perfil de autoavaliação da escola (Pave), instrumentos de avaliação e amigo crítico (assessoria externa). Além desses pilares, no

¹⁹ O Programa Sócrates foi um programa de ação comunitária para a cooperação transnacional no domínio da educação no âmbito da Comissão Europeia. Vigorou entre os anos de 1994 até 1999.

cerne da proposta está a participação. Trata-se, portanto, de um modelo participativo de autoavaliação ou, como preferem os autores, um modelo participado de autoavaliação.

Figura 1 - Modelo Participado de Autoavaliação



Fonte: Elaboração própria.

O perfil de autoavaliação da escola (Pave)

Para os autores (MacBeath *et al.*, 2005), admitindo-se, de partida, que a escola não dispõe de tempo para avaliar todas as áreas de seu interesse, ela deveria selecionar com cuidado o que será avaliado. Esta será uma das funções da elaboração do perfil de autoavaliação: selecionar de modo participativo aquelas áreas que receberão uma avaliação mais aprofundada ou definir o que será avaliado. Outro objetivo do perfil de autoavaliação seria definir as áreas prioritárias para receber intervenção.

Baseando-se em um modelo multidimensional, foram definidas doze áreas, distribuídas em quatro eixos ou domínios (resultados, processos a nível da sala de aula, processos a nível da escola e meio) que seriam discutidas com a comunidade escolar, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 - O perfil de autoavaliação da escola (Pave)

	++	+	-	--	▲	↔	▼
Resultados							
Resultados escolares							

Desenvolvimento pessoal e social							
Saídas dos alunos							
Processos a nível da sala de aula							
O tempo como um recurso de aprendizagem							
Qualidade da aprendizagem e do ensino							
Apoio às dificuldades de aprendizagem							
Processos a nível da escola							
A escola como um local de aprendizagem							
A escola como um local social							
A escola como um local profissional							
O Meio							
Escola e família							
Escola e comunidade							
Escola e trabalho							

Fonte: MacBeath *et al.* (2005, p. 180).

Trata-se de uma avaliação diagnóstica realizada coletivamente, com vistas a identificar pontos fortes e débeis da instituição, bem como selecionar as áreas prioritárias a serem avaliadas, seja porque faltam evidências acerca de sua qualidade ou pela sua importância para a escola.

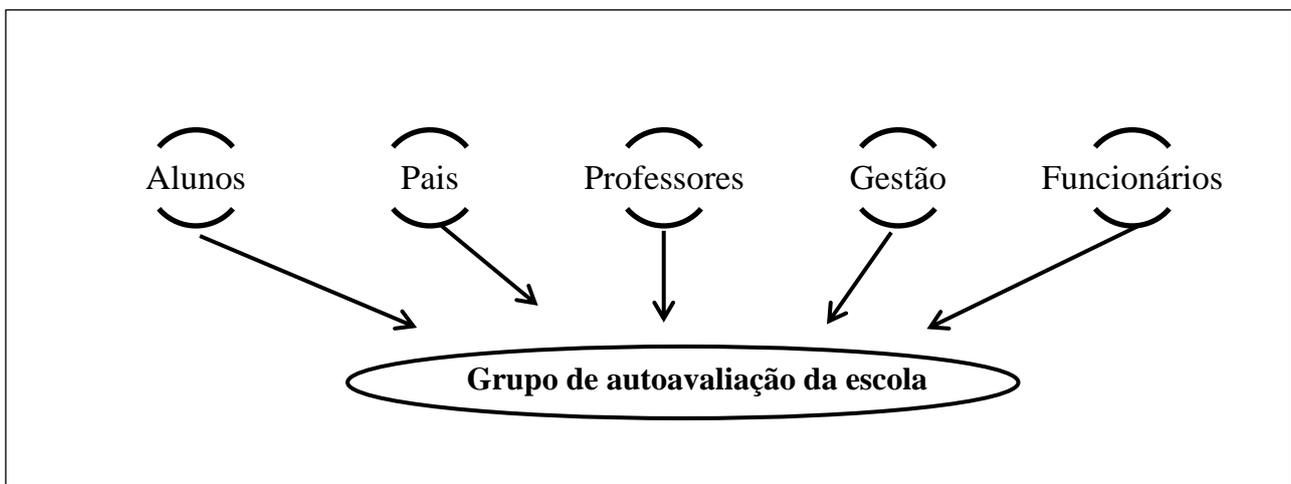
Assim os autores resumiram os objetivos do Pave:

- Promover uma discussão séria e objectiva entre todos os grupos de actores, favorecendo a criação de uma cultura de avaliação mais aprofundada e de auto-avaliação permanente.
- Conseguir uma imagem da escola tal como é vista por professores, alunos e pais.
- Ajudar a identificar e a definir áreas prioritárias para avaliar com maior profundidade (MacBeath *et al.*, 2005, p. 181).

Resumidamente, ensinar a participação, criar uma cultura de avaliação na escola, avaliar a escola de modo participativo, avaliar numa perspectiva diagnóstica e planejar uma avaliação em profundidade.

Uma das maneiras de se trabalhar com o Pave é formando grupos por segmento da comunidade escolar (alunos, professores, pais, funcionários) para avaliar a escola com base nas áreas definidas no instrumento. Em seguida, é formado o grupo de autoavaliação da escola, um grupo misto constituído por representantes de cada grupo anterior. Esse grupo, que pode ser presidido por qualquer um dos membros ou pelo amigo crítico (que será discutido adiante) deverá debater cada uma das áreas, buscando consenso, sempre que possível. A fim de fundamentar os argumentos expostos, deve-se buscar apresentar evidências que sustentem as afirmações. Essa busca de evidência, inclusive, pode apontar para aquelas áreas em que há pouca informação capaz de sustentar certos juízos de qualidade. O produto do trabalho do grupo de autoavaliação não é tanto a construção de juízos definitivos sobre a qualidade global da escola, nem mesmo sobre a qualidade das áreas discutidas, tampouco a produção de evidências fortes, mas “abrir uma porta para uma pesquisa sistemática e aprofundada de evidências em algumas áreas específicas” (MacBeath *et al.*, 2005, p. 182).

Figura 2 – Grupo de atores



Fonte: MacBeath *et al.* (2005, p. 181).

Para a definição das áreas que deveriam ser avaliadas de modo sistemático e aprofundado, deve-se levar em consideração os seguintes critérios, no conjunto ou isoladamente: grande divergência de opinião dos participantes; pouca ou ausência de evidência; um ponto indiscutivelmente fraco da escola na opinião dos participantes; um ponto forte ou potencialmente forte.

O perfil de autoavaliação da escola assemelha-se bastante ao Indique, tanto porque reúne diferentes indicadores (áreas) em dimensões diversas, quanto porque essas áreas devem ser avaliadas em grupos formados por integrantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Os instrumentos de autoavaliação

De acordo com MacBeath *et al.* (2005), um caminho a se considerar na autoavaliação é, em vez de tentar implantar algo completamente novo, começar por aquilo que a escola já tem disponível, sistematizando as informações que estão dispersas, sejam aquelas produzidas pela própria escola, sejam informações decorrentes de avaliações e levantamentos externos.

Referindo-se ao trabalho da CPA no âmbito da AIP, Sordi (2009b) sugere algo semelhante: antes de se coletar novos dados, poder-se-ia discutir com os atores da escola a realidade existente em contraste com a pretendida. Diz ela:

Esse exercício reflexivo sobre a realidade escolar, realizado de forma coletiva e plural, tende a evidenciar quais dados já estão disponíveis na escola e que podem ser interpretados e quais são dados faltantes que devem ser coletados para permitir um diagnóstico mais preciso da realidade (Sordi, 2009b, p. 98).

Respeitadas essas preocupações, uma vez construído o Pave e definidas as áreas que serão avaliadas de modo sistemático, o passo seguinte é a seleção dos instrumentos de avaliação que serão adotados. Embora muitos deles estejam disponíveis na literatura e em uso nas escolas, deve-se ter o cuidado de não os selecionar aleatoriamente. A natureza, as limitações e as potencialidades dos instrumentos devem ser levadas em consideração. A fim de auxiliar as escolas na escolha dos instrumentos mais adequados, os autores sugeriram um conjunto de questões.

Quadro 3 - Como escolher o melhor método ou instrumento

Objetivo	Para que serve? Vamos utilizar o instrumento para fazer o quê?
Consequências	Quem vai utilizar os resultados?
Efeitos colaterais	Quais poderão ser as consequências não esperadas?
Exequibilidade	Somos capazes de utilizar tal instrumento/método?
Praticabilidade	Pode ser posto em prática no quadro da nossa atual estrutura?
Tempo	Está adequado ao tempo de que dispomos no nosso caso?
Equilíbrio	Cobre em extensão ou profundidade a informação que se pretende?
Dados	Quais são os dados e a informação que pretendemos obter?
Envolvimento	Quem será envolvido no processo?
Intervalo de tempo	Quanto tempo é necessário para se conseguir informação de retorno?

Fonte: MacBeath *et al.* (2005, p. 184).

Assessoria externa (o amigo crítico)

Muitas abordagens de autoavaliação sugerem a participação de avaliadores externos que possam apoiar as escolas na determinação e na promoção de sua qualidade. Embora diferentes autores prefiram diferentes termos ou expressões para se referir a esses avaliadores – amigo crítico (MacBeath *et al.*, 2005; Swaffield; MacBeath, 2005), apoiador externo (Sordi, 2009b), avaliador externo (Cousins; Earl, 1992; Nevo, 1997), formador/facilitador (Bondioli, 2015) – e recomendem sua participação na avaliação da escola por diferentes razões, a ideia é basicamente a mesma: acredita-se que eles, com o seu olhar externo, expertise em pesquisa e avaliação e capacidade relacional, possam enriquecer o processo avaliativo e contribuir com a aprendizagem dos participantes da avaliação.

Os amigos críticos conjugam as funções de amigo e crítico ao mesmo tempo (MacBeath *et al.*, 2005). “Os amigos têm uma atitude incondicional muito positiva. Os críticos põem condições, são negativos e intolerantes relativamente ao fracasso” (p. 188), ou seja, concluem os autores, “apoio incondicional” e “crítica condicional”. Uma espécie de “aliança desafiadora”.

Segundo os autores, diante de um contexto escolar em que tudo parece urgente, dificultando a tarefa de definir prioridades e analisar as informações que estão disponíveis, um “amigo crítico” torna-se uma figura fundamental no processo de autoavaliação. Os amigos críticos

[...] podem ajudar as pessoas a definir o que é realmente prioritário e o que conseguem controlar. Podem ajudar as pessoas a recordar os seus valores nucleares e a aperceber-se das congruências e incongruências do seu próprio comportamento. Podem apoiar diretores e professores a seguir as suas convicções e a assumir riscos, rompendo com precedentes, tomando decisões corajosas. Podem facilitar o acesso a instrumentos e estratégias mais sistemáticos. Podem partilhar o peso da responsabilidade e ser ouvintes atentos (MacBeath *et al.*, 2005, p. 187).

A discussão sobre assessoria externa no processo de autoavaliação da escola, sua função, a relação com os demais participantes, seu perfil e pontos críticos de sua atuação, será retomada e aprofundada na seção que trata dos tipos de avaliadores.

Por ora, interessa perceber que no modelo participado de autoavaliação há que se assegurar o tripé perfil de autoavaliação da escola (diagnóstico inicial), instrumentos de avaliação (aprofundamento da avaliação) e amigo crítico (assessoramento externo) e, sobretudo, que o processo ocorra com a participação ampla da comunidade escolar. Não por acaso, o estudo revelou que, na perspectiva dos participantes, a prática da autoavaliação não é um fim em si mesma, mas é parte (ou o início) de um processo de participação coletiva na escola que dá “voz a pessoas que, antes, não tinham tido a possibilidade de fazer ouvir a sua opinião ou exprimir abertamente os seus verdadeiros sentimentos” (MacBeath *et al.*, 2005, p. 183).

A Avaliação Baseada na Escola

A avaliação baseada na escola, proposta por Nevo (1997), é uma combinação da avaliação interna com a avaliação externa. Um diálogo entre avaliações. Nesse sentido, ela não é sinônimo de avaliação interna, tampouco antônimo de avaliação externa, mas a combinação de ambas, já que se admite que elas são complementares.

Nevo (1997) considera que a elaboração de uma proposta de avaliação baseada na escola passa por quatro fases: formação básica, estabelecimento da equipe de avaliação, institucionalização da avaliação e diálogo entre a avaliação interna e a avaliação externa.

A primeira fase consistiria em um seminário de formação para professores e diretores de escolas interessadas na avaliação. Esta formação teria carga horária de 50 a 80 horas. Nela seriam ministrados conteúdos como avaliação de programas, testes, coleta e análise de dados. O público dos seminários seria constituído por avaliadores profissionais, avaliadores experientes na avaliação de escolas, avaliadores que atuaram em suas próprias escolas como membros da equipe de avaliação. Essa formação inicial tem como objetivo familiarizar as escolas com a natureza da avaliação, assim como ensinar a linguagem da avaliação, de modo que os participantes compreendam seus benefícios frente às necessidades de suas escolas. Não é objetivo do seminário ensinar como se faz a avaliação. Esta aprendizagem só se dará efetivamente quando a avaliação for posta em prática com a devida assistência técnica de um avaliador profissional e experiente. É fundamental nessa proposta que os professores e, sobretudo, os diretores participantes do seminário possam compartilhar com seus pares em suas escolas a aprendizagem que vão desenvolvendo, seja porque com isso vão multiplicando essa aprendizagem, ou porque a decisão sobre se a escola irá ou não desenvolver a proposta passará por todos os seus membros. Ao final, as escolas que resolvessem implantar a avaliação teriam assistência técnica de um tutor. Esses tutores seriam selecionados dentre os avaliadores participantes do seminário.

Pela proposta de Nevo, infere-se que, com o tempo, seria criada uma rede de apoio e disseminação da avaliação das escolas, isso porque, como os avaliadores mais experientes vão se tornando tutores em outras escolas interessadas na avaliação, promove-se a multiplicação dos saberes da avaliação. Essa proposta encontra abrigo no que MacBeath observou nas avaliações institucionais realizadas em escolas de Hong Kong (Caramelo; Terrasêca; Kruppa, 2015). Lá, o modelo de avaliação que mais funcionou foi aquele que contou com o apoio dos membros de escolas que experimentaram êxito na autoavaliação.

A segunda fase da avaliação proposta por Nevo (1997) consiste na formação da equipe de avaliação da escola. Essa equipe deve ser formada por professores, devendo pelo menos alguns ter participado do seminário de formação. Também sugere que outros profissionais da escola pudessem compor a equipe, como orientadores educacionais e o coordenador pedagógico.²⁰ Mas não é desejável que o diretor da escola a acompanhe, vez que sua presença pode interferir na espontaneidade do grupo, embora possa eventualmente participar das reuniões da equipe. É desejável que haja uma rotatividade dos participantes, de maneira que ao longo dos anos todos os professores da unidade escolar possam em algum momento ter composto a equipe de avaliação da escola. Constituída a equipe de avaliação, deve a direção escolar garantir as condições de trabalho necessárias e intervir se eventualmente surgirem problemas na condução dos trabalhos.

Estabelecida a equipe de avaliação, deve-se selecionar um objeto a ser avaliado, suficientemente importante para que os demais membros da instituição se interessem em contribuir com o processo avaliativo. É importante que o objeto escolhido não seja demasiado complicado de ser avaliado, uma vez que se trata de um primeiro exercício de avaliação. Na medida em que a escola for obtendo êxito na avaliação, objetos mais complexos podem ser avaliados, vislumbrando-se a própria avaliação global da escola. Como será neste momento que a equipe irá aprender a avaliar, deverá contar com a assistência técnica de um avaliador externo. Com o tempo, essa assistência deverá tornar-se menos necessária, mas jamais inacessível. Mesmo após a institucionalização da equipe de avaliação, ainda deve ser prevista a assistência técnica junto à equipe, certamente com menor frequência.

A terceira fase, a institucionalização da avaliação, só deve ocorrer após a experimentação da avaliação e a comprovação de sua importância para a escola, tanto para a gestão, quanto para o trabalho pedagógico. Atingido este ponto, a equipe de avaliação deverá ser incluída na estrutura organizacional da escola, de modo que seja possível a alocação de recursos para o trabalho da equipe, tanto financeiros, quanto materiais e de estrutura. Institucionalizada a equipe, pode-se prever um programa de formação continuada em avaliação, de maneira que os saberes da avaliação possam circular por toda a escola e se mantenha a atualização constante dos membros da equipe em matéria de avaliação.

Por fim, o diálogo entre avaliações é o ponto-chave da proposta de Nevo (1997). Esse diálogo, contudo, ocorrerá somente se a escola se autoavaliar. Na percepção do autor, a avaliação externa deveria ser obrigatória, mas, caso a unidade escolar decida se autoavaliar, deve-se conceder o tempo necessário para que ela o faça; somente depois é que a escola poderia ser avaliada por agentes

²⁰ Estranhamente não se prevê a participação de pais, estudantes ou funcionários na equipe de avaliação.

externos, já que a autoavaliação é condição para que a escola faça bom uso das informações geradas pelas avaliações externas e possa com elas dialogar.

Resumidamente, teríamos: a) seminários regionais de formação com as equipes das escolas que manifestaram interesse em desenvolver a proposta de avaliação; b) constituição da equipe de avaliação e pactuação da assistência técnica de um tutor que acompanhará a escola; c) institucionalização da equipe de avaliação na estrutura da escola e d) diálogo entre a avaliação interna e avaliações realizadas por agentes externos.

7. MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Nevo (1997), “a medição e a coleta de dados são o centro da avaliação e sem elas não se pode obter descrições ou juízos de valor de nenhum objeto de avaliação” (p. 65, tradução nossa). Mas, mesmo supondo que o autor esteja correto, isto é, que não se avalia sem medida, disso não resulta que a medição por si só seja sinônimo de avaliação.

Não parece restar dúvidas da importância de se produzir medições na empreitada de descrever e analisar as dimensões da realidade que está sendo avaliada. Ocorre, contudo, que em modelos mais descritivos de avaliação, cujo interesse está centrado em produtos e resultados educacionais, coerente com os modelos de *accountability* que defendem, não é incomum que se estabeleça este tipo de confusão entre medições e avaliação. Além disso, esses modelos de avaliação mantêm-se presos às metodologias quantitativas, talvez baseado na noção de que a mensuração torna a avaliação mais objetiva e neutra, o que é fundamental para o pressuposto de que se produz evidências sobre a qualidade educacional por meio desse tipo de avaliação.

Outra questão que deve ser considerada é que, se por um lado a medida é fundamental no processo avaliativo, o que demonstra a importância dos métodos quantitativos neste processo, por outro lado, isso não deveria significar o desprezo por procedimentos qualitativos, como ocorre nas avaliações externas em larga escala, tampouco que os métodos quantitativos ocupassem lugar privilegiado na avaliação, independente dos seus objetivos e das dimensões avaliadas.

Para Nevo (1997), no que diz respeito à escolha dos métodos de investigação a serem adotados em um processo avaliativo, é preferível lançar mão de um conjunto de métodos (abordagem eclético-pluralista) que responda às necessidades concretas, que ficar preso a preferências apriorísticas ou pressupor um método que sirva para todo e qualquer propósito.

Quando se trata especificamente da avaliação institucional, em que pese a valorização de procedimentos qualitativos, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos parece ser o caminho mais razoável.

Para Saul (1995), uma vez que sua abordagem de avaliação se caracteriza como uma pesquisa participante, os procedimentos metodológicos devem compreender práticas dialógicas e

participativas, nas quais predominem as técnicas e instrumentos das abordagens qualitativas. Isso não significa, contudo, desprezo com os dados quantitativos.

Numa perspectiva semelhante, a avaliação institucional global e integrada pretendida por Dias Sobrinho (2002) seria o resultado de procedimentos qualitativos e quantitativos. Sua proposta de avaliação, embora fortemente enraizada nos procedimentos qualitativos (pela própria natureza do seu objeto), não abre mão dos procedimentos quantitativos. Pelo contrário, sendo diversas as dimensões da realidade avaliada, tanto melhor será lançar mão de diferentes procedimentos que possibilitem o maior número possível de indícios da qualidade da instituição. Por isso, a combinação de dados qualitativos com dados quantitativos enriquece a avaliação e concorre para a compreensão integrada do objeto estudado.

Admitido que na avaliação institucional tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos são importantes, deve-se lidar com o problema da produção e análise desses dados, um ponto crítico na autoavaliação, segundo Chapman e Sammons (2013), uma vez que na escola são poucos os que dominam estes procedimentos.

É verdade que as escolas já produzem e utilizam diferentes dados, na maioria das vezes de modo informal. Mas, se se quer produzir maior impacto no desenvolvimento da escola, a coleta e análise sistemática de dados devem fazer parte de atividades de pesquisa, que procuram produzir evidências acerca de áreas de interesse da instituição. Para que isso ocorra, é necessário que essas atividades sejam coordenadas, de modo a se elaborar os objetivos da pesquisa com base nas prioridades da instituição e produzir variadas evidências, que permitam avaliar a qualidade dessas áreas (Chapman; Sammons, 2013).

Mas, conforme vimos com MacBeath *et al.* (2005) e Sordi (2009b), deve-se evitar a noção de que se não houver produção de novos dados não há avaliação. Os autores sugerem inclusive que a autoavaliação possa ser iniciada com dados já disponíveis na escola. Rompendo com a ideia de que a tarefa mais urgente quando se inicia uma avaliação é a definição dos instrumentos de coleta de dados, Sordi (2009b) propõe que, antes de se coletar novos dados, os atores escolares possam discutir com base nos dados já existentes a realidade da escola e seu projeto de futuro. Isso, além de evidenciar os dados faltantes, que precisariam ser gerados, evitaria, segundo ela, que as bases de dados já existentes fossem desconsideradas, submetendo a comunidade escolar a uma nova produção de dados sem que aqueles já disponíveis fossem discutidos e esgotados quanto à possibilidade de gerar mudanças. Além do mais, também evitaria o equívoco de considerar que a avaliação se reduz à produção de dados, sem gerar consequências na qualidade da escola, o que fatalmente provoca perda de confiança na avaliação.

8. TIPOS DE AVALIADORES

A pergunta a ser respondida nesta seção é: quem deve participar do processo de autoavaliação da escola? Mas ela pode ser desmembrada do seguinte modo: quem na escola deve participar do processo de autoavaliação? Além dos membros internos da instituição, outros atores devem/podem participar desse processo?

Avaliação emancipatória (Saul, 1995), avaliação institucional participativa (Leite, 2005), Avaliação Institucional Participativa (Campinas, 2007), Avaliação participativa (Cousins; Earl, 1992; Chouinard; Milley; Cousins, 2014), modelo participado de autoavaliação (MacBeath *et al.*, 2005), avaliação dialógica e participativa ou qualidade negociada (Bondioli, 2015) são apenas alguns exemplos de abordagens de avaliação participativas da escola, mas são suficientes para demonstrar que a participação dos membros da comunidade escolar no processo avaliativo é uma característica estruturante nesse tipo de avaliação.

Na verdade, nenhuma das propostas de avaliação institucional discutidas neste livro prescinde da participação dos membros da instituição em sua avaliação. Algumas defendem uma participação por meio de representantes que comporiam a equipe de avaliação da escola, outras, uma participação direta de todos os membros da comunidade escolar. Mas todas elas veem na participação de “avaliadores internos” o principal potencializador da função formativa da avaliação institucional. Desse modo, se não houver a participação efetiva dos diferentes segmentos da escola no processo avaliativo, seu potencial de melhoria e de aprendizagem dos envolvidos pode ficar comprometido.

O que temos visto, no entanto, é que a participação da comunidade escolar no processo avaliativo enfrenta diversos desafios. Por ora, abordaremos três desses desafios, o que já será suficiente para demonstrar que não basta anunciar a importância da participação da comunidade escolar na avaliação da escola; é preciso problematizar seus desafios e contradições.

Um dos principais desafios ao operarmos com uma proposta de avaliação participativa é a possibilidade de imposição de uma “tirania da participação” (Leite, 2005). A autora chama a atenção para o risco de confundirmos a participação verdadeiramente democrática com uma “tirania da participação”, especialmente no cenário atual, quando se tornou comum adotar a participação como referente ideológico, inclusive por agências fortemente coloniais como o Banco Mundial. Segundo

ela, “de tal modo estaria a participação apropriada pelos discursos que, em seu nome, processos ritualísticos, em moda para cativar pessoas e apoios políticos, se expandem pelos contextos e agências menos imaginados” (p. 87).

Para a autora, a tirania da participação se dá quando ela, a participação, é induzida de cima para baixo, com vistas a se alcançar fins de fora determinados. Este é um alerta fundamental, haja vista o risco real de que uma proposta de avaliação participativa se torne mais legitimadora da regulação hegemônica que de fato emancipatória ou contra-hegemônica. Ainda mais em um contexto em que vários dispositivos legais exigem a presença de órgãos colegiados na gestão das instituições públicas.

Mas, se de um lado há o risco de se impor a participação, não é menos importante o desafio de engajar os sujeitos na participação na gestão e na avaliação da coisa pública. Este duplo desafio de, por um lado, não impor a “participação” e, por outro, não abrir mão dela, parece dar o tom da empreitada de se desenvolver processos de avaliação efetivamente democráticos. Se acreditarmos, contudo, que sem o envolvimento da comunidade na avaliação institucional a qualidade da escola pública fica comprometida, não se poderá furta a tal desafio.

Outro desafio a se ter em conta é a “ilusão da participação” (Sordi, 2006). Para a autora, caso os processos decisórios não sejam pautados em bases dialógicas e sem que haja na escola a horizontalização das relações de poder, pode-se incorrer numa “ilusão da participação”. Em se tratando da avaliação da escola, a participação efetiva da comunidade escolar deverá se dar tanto na determinação de sua qualidade, quanto na sua construção, o que implica envolvimento na definição do que seja a qualidade da escola e conseqüentemente dos indicadores que sinalizarão quão próximo ou distante se está da qualidade almejada, bem como na tomada de decisão acerca das prioridades e intervenções que serão adotadas. Dizem-nos Sordi e Lüdke (2009) que, no processo de avaliação institucional, “o envolvimento da comunidade escolar não pode ser estanque e a participação não pode ficar restrita a etapas de menor expressão, tais como o preenchimento dos instrumentos de coleta” (p. 211). Sem que a comunidade escolar interna e externa esteja envolvida na elaboração da avaliação, em sua consecução e, sobretudo, na tomada de decisões, certamente, estaremos assistindo a uma “ilusão da participação”.

Por fim, a questão das relações de poder na escola e na avaliação é um dos pontos mais críticos na avaliação institucional, posto que tem relação direta com a participação dos segmentos não profissionais no processo de qualificar a escola. Se há a pretensão de que todos os membros da comunidade escolar, interna e externa, participem na determinação e construção da qualidade em condições de igualdade de direitos, de franqueza ao falar e de poder, como proposto por Leite (2005), será preciso não perder de vista as relações de poder presentes na cultura escolar, afinal, no processo

de avaliação da escola pode-se “trazer de volta o risco da reprodução das hierarquias, dos saberes e dos poderes comumente presentes na cultura escolar” (Sordi; Lüdke, 2009, p. 214).

Para muitos autores, mais que simplesmente participar da avaliação institucional, os membros da comunidade escolar são os protagonistas desse tipo de avaliação (Dias Sobrinho, 2002; Freitas *et al.*, 2009; Leite, 2005). Mas quem de fato, na escola, possui poder para determinar sua qualidade e propor sugestões de melhoria?

Pesquisas têm demonstrado (Betini, 2009, 2010; Costa, 2012; Dalben, 2008, 2010; Ribeiro; Gusmão, 2010; Silva, 2010; Sordi, 2012) que é bastante desigual a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar no processo de avaliação da escola. Sem perder de vistas as inúmeras razões que limitam a participação na gestão e avaliação da escola, no bojo dessa questão estão as relações de poder que circulam na unidade escolar, nomeadamente entre os profissionais da educação (equipe gestora, professoras e professores, coordenadores e orientadores) e os demais segmentos da comunidade (pais, estudantes e funcionários). Aqueles parecem não ter confiança quanto à capacidade destes em identificar os problemas da escola e propor sugestões de melhoria, o que resulta na falta de acolhimento dos seus saberes e na pouca disposição para dialogar.

Frente a esta problemática, Sordi e Lüdke (2009) propuseram que os profissionais da escola fizessem “uso de si” para articular a participação dos outros atores educacionais no processo de avaliação institucional. Certamente por desconfiarem que, sem uma disposição prévia desses profissionais para dialogar com saberes distintos dos seus e para acolher diferentes perspectivas na definição da concepção de qualidade da escola, dificilmente uma avaliação participativa logrará êxito.

Mas isso não significa desconsiderar outros determinantes para que os segmentos não profissionais efetivamente participem da avaliação institucional, como o clima institucional da escola, que pode estimular ou limitar a liberdade de expressão de opiniões, a abertura dos sujeitos a novas aprendizagens acerca da escola e a competência coletiva dos profissionais da escola, o que irá refletir no modo como organizam a participação dos diversos atores no processo avaliativo.

Todos os membros da comunidade escolar, potencialmente, podem ser avaliadores da escola. Mas há que se ter o cuidado de não pressupor que a simples existência de espaços-tempo na escola, criados, supostamente, para garantir a participação plural de toda comunidade escolar, como os conselhos, as associações, os grêmios e as assembleias, garante a participação efetiva na avaliação da escola. Se os desafios e contradições acima não forem problematizados, é provável que conformemos formas de participação que em nada contribuem para a determinação e construção da qualidade da escola que se pretende alcançar.

Se a participação dos atores educacionais é a característica central da autoavaliação, disso não resulta, contudo, que o processo se dê exclusivamente com a participação desses atores. Com efeito,

com exceção de Leite (2005), em todas as demais propostas citadas acima, ou se admite a participação de avaliadores externos no processo avaliativo ou, mais que isso, se recomenda que essa participação se dê.

Para Saul (1995), há nas avaliações, seja a avaliação da aprendizagem, sejam as avaliações de currículo, programas, cursos ou instituições, uma relação autoritária entre avaliador e avaliados. Aos avaliadores cabe a tarefa de planejar as avaliações, coletar dados, interpretá-los e elaborar os relatórios com os resultados, que raramente chegam aos avaliados. A estes cabe fornecer as informações solicitadas, sem, contudo, compreender as finalidades da avaliação. Disso resulta a não utilização dos resultados, uma vez que as imagens construídas em torno da avaliação são de ameaça e não pertencimento. Diz-nos a autora:

A relação que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado é de natureza passiva: o objeto deve fornecer evidências para o avaliador que as julga ou que as organiza e sintetiza, oferecendo-as ao julgamento do decisor. Alunos, professores, especialistas, administradores escolares e pais são meros informantes que servem aos propósitos de uma avaliação cujas decisões sobre o que avaliar, que critérios utilizar são exclusivamente do domínio dos avaliadores. Consequentemente, os resultados dessas avaliações passam a ser propriedade do avaliador e/ou de quem o contratou. Os relatórios avaliativos raramente chegam aos informantes e, assim, os agentes da ação educacional continuam espoliados, à mercê de uma prática conservadora e autoritária que os coloca na exata posição de objetos diante de sujeitos todopoderosos. É em nome de um saber competente que os avaliadores investem-se do poder realizando atividades avaliativas que, na grande maioria dos casos, servem a propósitos exclusivamente formais, fazendo parte de uma rotina dos órgãos ou agências que decidem os rumos dos programas educacionais (Saul, 1995, p. 50-51).

Essa relação autoritária também foi denunciada por Nevo (1997, 1998). Para ele, o discurso atual da avaliação, seja ele descritivo, crítico ou conjugando descrição e juízo crítico, é coercitivo, uma vez que desconsidera o que o avaliado tem a dizer. Esse discurso está ancorado numa relação do tipo bancária em que aqueles que sabem e têm algo a dizer depositam naqueles que são avaliados e que tem algo a fazer suas informações e juízos sobre qualidade. “Esto confiere al evaluador una autoridad que puede que no se merezca. Dicha autoridad sugiere no sólo que el evaluador puede determinar ‘lo que es mejor’ sino también ‘lo que es mejor **para cada uno**’” (Nevo, 1997, p. 182, grifos no original).

Reagindo a esse tipo de relação autoritária, foram elaboradas diferentes propostas de avaliação baseadas no diálogo entre avaliador/avaliado ou no rompimento dessa dicotomia. Mas, antes de apresentá-las e discuti-las, será preciso levar em consideração os diferentes tipos de relação existentes entre a autoavaliação escolar e as avaliações externas ou entre as escolas e os órgãos centrais dos sistemas de ensino que as regulam.

Alvik (1996), citado por Chapman e Sammons (2013), tomando por base essas diferentes relações, identificou três modelos predominantes de autoavaliação e avaliação externa em uso:

- Paralelo: dois sistemas (avaliação interna e externa) funcionam lado a lado, cada um com suas próprias avaliações e critérios;
- Sequencial: órgão externo de revisão que segue a autoavaliação da escola e usa-a como foco para a inspeção;
- Cooperativo: quando agências externas e escolas cooperam para desenvolver uma abordagem comum de avaliação (Chapman; Sammons, 2013, p. 17, tradução nossa).²¹

No modelo paralelo de avaliação, as escolas realizam a autoavaliação por conta própria, sem que haja um mandato político que as obrigue a realizá-la ou modelos elaborados externamente que devam ser seguidos. Contudo podem, para isso, contar com materiais elaborados por agências externas, como no caso do Indique. Este é certamente o modelo predominante no Brasil (no caso, claro, das escolas e redes de ensino que realizam processos de autoavaliação).

Por sua vez, em um modelo sequencial, a autoavaliação geralmente passa a ser obrigatória e se constitui como uma etapa no processo de avaliação da escola. Este é o modelo adotado em Portugal. Lá, onde a autoavaliação da escola tornou-se obrigatória desde 2002, com a aprovação da Lei nº 31/2002, ela é uma etapa que antecede e orienta a avaliação externa realizada pela Inspeção Geral, ou seja, somente depois que a escola se autoavalia e encaminha seu relatório de autoavaliação ao órgão de inspeção, é que ela é submetida ao olhar externo.

Já no modelo cooperativo de avaliação, não haveria duas avaliações, a autoavaliação e a avaliação externa ou inspeção da escola, apenas uma parceria com as escolas com vistas a promover sua melhoria. Neste caso, baseado numa relação cooperativa ou na responsabilização compartilhada, para citar Bondioli (2013) mais uma vez, a política educativa seria moldada conforme as necessidades informadas pelas escolas, isto é, haveria uma reciprocidade entre as unidades escolares e os órgãos externos, posto que ambos estariam interessados na identificação das necessidades de melhoria das escolas e na criação de condições concretas na promoção de sua qualidade.

No bojo dessa discussão, afirmam Swaffield e MacBeath (2005), está a tensão entre o que as escolas devem fazer de forma autônoma e que apoio ou intervenção deve vir de fora. Uma tensão longe de ser resolvida, ainda mais, complementam os autores, no contexto de globalização e de

²¹ No original: • “Parallel: two systems (internal and external evaluation) run side by side, each with their own assessments and criteria; • Sequential: external review body follows on from the school’s self-evaluation and uses it as a focus for the inspection; • Cooperative: where external agencies and schools cooperate to develop a common approach to evaluation”.

avaliações internacionais, como as “tabelas internacionais de desempenho comparativo”²², que interfere na relação entre avaliação externa e interna. Outra questão a ser considerada é a relação de desconfiança que se observa entre as escolas e seus atores e as avaliações externas e os órgãos centrais dos sistemas de ensino, em mão dupla. Não é difícil perceber que sem uma relação de confiança entre governo e escola, modelos mais cooperativos de avaliação ficam comprometidos.

Isto posto, refletiremos sobre a questão da participação de avaliadores externos no processo de autoavaliação a partir de duas perspectivas: a partir dos órgãos e instituições que estão interessados na melhoria da escola e apostam na autoavaliação como um caminho para essa melhoria; e a partir da escola, o que significa considerar que a autoavaliação é de propriedade da escola e deve estar compromissada com o seu contexto. No primeiro caso, advoga-se pela participação da comunidade escolar no processo avaliativo e pelo diálogo com as avaliações internas, com vistas a favorecer a função formativa das avaliações externas e a utilização de seus resultados no nível da escola. Quando se muda o foco para as escolas, o diálogo com avaliações e avaliadores externos é pensado como um modo de enriquecer a autoavaliação, sobretudo pela aprendizagem que este diálogo pode proporcionar aos participantes da avaliação e à instituição como um todo. Estas duas perspectivas, contudo, não são necessariamente concorrentes ou incompatíveis, conforme demonstraremos a seguir. Porém, dependendo do modelo de avaliação praticado, pode-se adotar uma ou outra perspectiva.

Uma das abordagens mais interessantes a confrontar modelos avaliativos que prescindem da participação dos usuários primários no processo avaliativo é a avaliação participativa (Cousins; Earl, 1992; Chouinard; Milley; Cousins, 2014). Ela contrasta fortemente com a concepção de avaliação que embasa as avaliações externas em larga escala. Basta dizer que na “[...] evaluación participativa, las personas no están consideradas como meros receptáculos a la espera de ser llenados, sino como participantes activos involucrados en el proceso de diálogo del aprendizaje y generación de conocimiento” (Chouinard; Milley; Cousins, 2014, p. 153). Não é difícil notar aqui uma crítica a alguns modelos de avaliação que operam em torno de uma “educação bancária” (Freire, 1974). A avaliação participativa posiciona-se exatamente como oposta a esses modelos, por isso, nega a ideia de um avaliado/objeto na avaliação que nada sabe e que carece de um conhecimento doado por um sujeito/avaliador.

A proposta da avaliação participativa é superar a dicotomia avaliador-avaliado por meio da integração dos membros da instituição no processo de pesquisa/avaliação. Assim, propõe aproximar avaliadores externos com os usuários primários da avaliação, a comunidade escolar. Vejamos a seguir

²² Referência ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

como Cousins e Earl (1992) a definem: “Por avaliação participativa entende-se a pesquisa social aplicada que envolve uma parceria entre avaliador profissional e os tomadores de decisão baseados na prática, membros da organização com responsabilidade pelo programa ou pessoas com interesse vital no programa [...]” (Cousins; Earl, 1992, p. 399-400, tradução nossa).²³

Dessa proximidade dos membros da instituição com a avaliação e os avaliadores, “los participantes no-evaluadores pueden desarrollar hábitos mentales de evaluación o aprender a pensar de forma sistemática, tal como lo hacen los propios evaluadores” (Chouinard; Milley; Cousins, 2014, p. 140). Como se observa, os autores argumentam que um dos ganhos ao envolver os membros locais do programa e da instituição no processo avaliativo é que eles aprendam a desenvolver suas próprias avaliações.

Desse modo, a avaliação participativa é um processo eminentemente educativo, com ênfase na autorreflexão, na coaprendizagem, na resolução de problemas e na emancipação (Chouinard; Milley; Cousins, 2014).

Mas o interesse da avaliação participativa não é apenas com a aprendizagem dos sujeitos e da instituição. A aprendizagem nem mesmo é o núcleo da avaliação participativa. É na verdade uma característica sua, que deriva da participação. O que é nuclear neste tipo de avaliação é que os usuários primários da avaliação, a comunidade escolar, utilizem seus resultados. Seu objetivo central é melhorar a utilização da avaliação através da participação dos usuários primários da avaliação no processo de pesquisa e avaliação da instituição (Cousins; Earl, 1992).

De acordo com os autores, embora ao realizarem seus estudos avaliativos os avaliadores esperem orientar as tomadas de decisão, o que se viu ao longo dos anos foi que as avaliações pouco impactavam as decisões, já que seus resultados eram pouco utilizados. Uma das razões para isso era que, sem o envolvimento dos membros da instituição na avaliação, não havia compromisso com os resultados e a melhora. Diante deste cenário e com vistas a melhorar a utilização das avaliações pelos usuários primários, é proposta a avaliação participativa, baseada na constatação de que a participação colaborativa é um dos determinantes da utilização dos resultados da avaliação.

A partir da análise de 26 estudos e cinco relatórios sobre a aprendizagem organizacional, a maioria em setores e contextos educacionais, Cousins e Earl (1992) viram evidências que lhes permitiram concluir que a participação dos membros da organização na pesquisa/avaliação gera inúmeros efeitos positivos. Dentre esses efeitos, destacam-se: aumento da aprendizagem, maior atenção com os dados gerados localmente, aumento na utilização dos resultados das avaliações,

²³ No original: “By participatory evaluation we mean applied social research that involves a partnership between trained evaluation personnel and practice-based decision makers, organization members with program responsibility, or people with a vital interest in the program [...]”.

melhoria nas comunicações, melhora na qualidade da avaliação, interação contínua entre avaliador e usuários primários, desenvolvimento profissional, vontade de partilhar informações, empoderamento dos membros, em especial, dos membros com menor poder na hierarquia da organização e aumento da vontade de participar.

Na abordagem de avaliação participativa proposta por Cousins e Earl (1992) três características merecem ser destacadas: a avaliação participativa envolve apenas um número relativamente pequeno de usuários primários; na avaliação participativa os principais usuários são envolvidos em questões básicas da formulação do problema, elaboração dos instrumentos, recolha de dados, análise, interpretação, recomendações e relatórios, ou seja, estão envolvidos do início ao final do ciclo avaliativo; na avaliação participativa o avaliador é o coordenador do projeto, responsável pelo suporte técnico, treinamento e controle de qualidade, mas a realização do estudo é uma responsabilidade conjunta.

Nesse tipo de avaliação, o avaliador deve coordenar juntamente com o grupo ações de formação com vistas a possibilitar que o grupo domine as habilidades técnicas essenciais para a realização do estudo/avaliação. Essencialmente, os membros do grupo “aprendem enquanto trabalham”, sob a estreita supervisão do avaliador especialista (Cousins; Earl, 1992, p. 400).

Dado o caráter emancipatório da avaliação participativa, espera-se que, na medida em que sejam desenvolvidas e aperfeiçoadas habilidades de pesquisa/avaliação na instituição, alguns membros da comunidade local possam assumir a coordenação de novos projetos de avaliação. Com isso, o papel do avaliador pode evoluir para uma postura de apoio e consultoria no decorrer do tempo, estando este disponível para consulta sobre questões técnicas, tais como análise estatística, elaboração de instrumentos e relatórios técnicos, caso seja necessário.

Neste ponto, é interessante notar que a proposta adere a uma pedagogia emancipatória, já que prevê desde o início a partida do pesquisador-avaliador. Alinha-se, portanto, com uma pedagogia crítica e uma pesquisa-ação crítica (Franco, 2005).

Para Cousins e Earl (1992), há cinco requisitos que devem estar presentes nas instituições com vistas a tornar viável uma avaliação participativa. São eles:

- i. A avaliação deve ser valorizada pela organização. Se as organizações não tiverem interesse em fazer uso de informações de avaliação para subsidiar suas decisões e o uso de dados não fizer parte da cultura de avaliação da instituição, a avaliação participativa fica bloqueada.
- ii. A organização deve garantir tempo e recursos necessários para a realização da avaliação. Relativamente dependente do primeiro fator, é fundamental que haja a participação dos usuários primários do início ao fim do processo. Desse modo, há que se viabilizar tal

participação. Como se sabe, na organização escolar, em função da grande quantidade de demandas dos profissionais, o tempo disponível para se envolver com a avaliação é um grande desafio. Nesse caso, será necessário que aqueles que se envolverão diretamente com a avaliação sejam dispensados de algumas de suas atividades rotineiras para que se dediquem de forma significativa à pesquisa/avaliação.

- iii. Compromisso com a aprendizagem organizacional como meio para alcançar a melhoria da instituição. Isto implica criar a memória organizacional das aprendizagens adquiridas através da pesquisa/avaliação, ou seja, a documentação de todos os procedimentos e processos a serem seguidos, o que revela uma ideia de continuidade, sob pena de sempre começar do zero.
- iv. Os usuários primários que participarão da avaliação devem ser motivados para tanto. Diante dos inúmeros desafios que enfrentarão, como falta de tempo e possíveis dificuldades de relacionamento com algum colega, os membros da organização que participarão diretamente da avaliação devem ser esclarecidos dos desafios que terão que enfrentar e motivados a participar.
- v. Parte do pessoal que estará envolvido com a avaliação deverá desenvolver habilidades de pesquisa e de liderança. Ainda que se saiba que, de modo geral, os usuários primários não têm experiência em pesquisa e não dominam o conhecimento de pesquisa/avaliação, pelo menos uma parte dos participantes deve demonstrar capacidade de desenvolver rapidamente habilidades de pesquisa e avaliação e ter habilidade de liderança, já que estará envolvida em atividades de coordenação.

Os autores identificam seis requisitos que o avaliador deve cumprir para que a avaliação participativa tenha êxito nas organizações: o avaliador deve ter formação e especialização em pesquisa e avaliação; disponibilidade do avaliador para realizar a avaliação participativa na organização e participar de forma ativa juntamente com os usuários primários, a fim de desenvolver uma linguagem comum e criar um clima de colaboração; disponibilidade de recursos; habilidade pedagógica do avaliador, o que significa que este deve ter a capacidade de formar o pessoal da instituição enquanto realiza a pesquisa/avaliação, para tanto, deverá estar acostumado com o ensino de adultos e ter habilidades interpessoais e de comunicação; os avaliadores devem estar motivados e dispostos a compartilhar e instruir sobre sua perícia técnica; por fim, os avaliadores devem ser tolerantes com a imperfeição, já que erros serão comuns, o que não significa que eles renunciarão à qualidade técnica da pesquisa/avaliação.

É importante deixar claro que a abordagem aqui analisada não é necessariamente um processo de autoavaliação institucional, embora, dada a ênfase na função formativa da avaliação e a

proximidade dos membros locais com a realidade da instituição, a avaliação interna ofereça grande potencial para o desenvolvimento da avaliação participativa (Cousins; Earl, 1992).

Assim como na avaliação participativa, ao propor uma avaliação baseada na escola, Nevo (1997) partiu de problemas semelhantes: as limitações técnicas das avaliações, a perda de confiança na avaliação externa, a falta de utilização de seus resultados e a superação da relação sujeito-objeto observada na avaliação.

Para o autor, sem considerar as pessoas ou o grupo que toma as decisões e sem com elas dialogar, o juízo global sobre a qualidade de qualquer objeto avaliado torna-se inadequado. Nesse sentido, o pressuposto da avaliação global da qualidade de um objeto é o diálogo entre avaliador e avaliado ou entre avaliador e os sujeitos interessados na avaliação.

Nesta perspectiva, Nevo (1998) considera que a verdade sobre a qualidade da escola não está com o avaliador externo ou a avaliação externa, tampouco com a própria escola, mas em um “ponto intermedio”, de modo que esta verdade só se manifesta no diálogo entre o olhar externo e o olhar interno.

De acordo com Nevo (1998), o diálogo na avaliação pode possibilitar que ela produza resultados mais qualificados, uma vez que coletivamente se compreende melhor a realidade dos sistemas de ensino e das escolas. Não se constroem solitariamente verdades na avaliação. Como vem nos ensinando a hermenêutica filosófica, a verdade está na mediação, no consenso obtido através do diálogo (Gadamer, 2002).

O diálogo nos processos de avaliação da escola é essencial pelos próprios limites técnicos e metodológicos dos sistemas de avaliação em aferir a qualidade das instituições. Se, por um lado, as informações produzidas pelas avaliações externas são importantes para se compor um diagnóstico do ensino e da aprendizagem, elas não são infalíveis. Se se almeja descrições mais amplas e confiáveis, é preciso acolher diferentes saberes de atores diversos, dentro e fora das escolas. É preciso, ainda, fazer dialogar diagnósticos produzidos em diferentes escalas, num exercício de ecologia das transescalas (Santos, 2007, 2011).

Outras limitações da avaliação, caso o diálogo seja desconsiderado, são a pouca aprendizagem proporcionada por ela e a não utilização dos seus resultados. De acordo com o autor, “[...] los educadores no aprenden mucho de los evaluadores que intentan depositarles su descripción de la realidad juzgando su valor. [...] los educadores no están motivados para utilizar la evaluación si les presenta en un discurso unilateral, coercitivo, de descripción o juicio” (Nevo, 1997, p. 184). Diante disso,

[...] La evaluación debe ser una base para el diálogo, en vez de una fuente de descripciones y juicios drásticos, y los evaluadores deberían aspirar a convertirse en parte

constructiva en los diálogos educativos, más que en proveedores de información indiscutible o en árbitros autoritarios (Nevo, 1997, p. 185).

Neste ponto, fica clara a semelhança da proposta de Nevo com a avaliação participativa. Do mesmo modo, ele advoga pelo diálogo dos avaliadores e avaliações externas com a comunidade escolar, sob pena de se desperdiçar seu potencial formativo.

Conforme Nevo (1997), outro modo de dialogar com os resultados das avaliações externas é que as escolas desenvolvam suas próprias avaliações. Desse modo, se sentirão menos ameaçados por aquelas e ficarão menos na defensiva. Além disso, para que a avaliação seja mais efetiva naquilo que propõe, ela precisará ser assumida coletivamente na escola. De outro modo, este potencial continuará represado. Quanto mais desenvolve um conhecimento de si, tanto melhor a escola se relaciona com as avaliações externas (Nevo, 1998), do que pode resultar sua assunção no âmbito da instituição, sem a qual as avaliações externas deixam de cumprir seu papel formativo. Isto significa que um dos caminhos para tornar as avaliações externas mais formativas é investir no desenvolvimento de processos de autoavaliação da escola.

Do exposto, não parece restar dúvidas da importância do diálogo entre as avaliações e os avaliadores com a comunidade escolar, mas para tornar a avaliação dialógica, há desafios e condições que não devem ser desprezados. Nesta direção, Nevo (1997) propõe sete princípios a serem observados nesta empreitada.

Em primeiro lugar, a relação entre o avaliador e sua audiência deve ser bilateral. Deve haver, portanto, um fluxo de informações nas duas direções. Uma “aprendizagem mútua”. Assim sendo, “Los evaluadores deben estar dispuestos a aprender de su audiencia y clientes, no sólo a educarlos. Y los clientes no sólo deberían ser los receptores de la información sino también los proveedores de la misma” (Nevo, 1997, p. 192).

Em segundo lugar, deve haver respeito e confiança mútuos. Se a escola não confia na avaliação e nos avaliadores externos, em suas boas intenções e em sua capacidade de avaliar a qualidade das unidades escolares e das redes de ensino, dificilmente terão disposição para dialogar com a avaliação externa. Do mesmo modo, em um sistema educacional em que não se confia na capacidade da escola em planejar e avaliar suas próprias ações, é difícil imaginar que os formuladores das avaliações externas estejam inclinados a dialogar com a escola.

Em terceiro lugar, os avaliadores devem ser modestos e reconhecer suas limitações. A pretexto de garantir objetividade e neutralidade, poderá o avaliador se manter distante de sua audiência, o que, no fundo, é apenas sinal de sua arrogância. Ainda que se pretenda (e se prometa) objetividade e imparcialidade na avaliação, os métodos e instrumentos utilizados não garantem tal pretensão.

Em quarto lugar, a avaliação deve ser reconhecida como um processo. Avaliam-se coisas complexas, como a educação e a escola, então, não se faz isso de modo solitário.

[Evaluar] es un proceso de presentar los resultados, analizarlos, discutirlos con las personas interesadas, compararlos con otros resultados, recopilar información adicional que dé más resultados, resolver los problemas añadidos, etc. Si éste es el modo en que se percibe la evaluación cuando se comparan distintas perspectivas y conjuntos de resultados en un intento progresivo de aumentar la comprensión, entonces el diálogo es una parte integral del proceso y en esto consiste todo el mismo (Nevo, 1997, p. 188).

Em quinto lugar, a avaliação deve ser justa para com as partes envolvidas. Para que uma avaliação seja justa, há que ficar claro para os envolvidos o que realmente se está avaliando, quais os objetivos da avaliação e seus benefícios. Há que ser, portanto, transparente. É bastante difícil, por exemplo, que uma escola se comprometa com o diálogo com avaliações externas se julgar que está sendo avaliada injustamente.

Em sexto lugar, a avaliação tem que ser relevante. É pouco provável que se queira dialogar quando estão a ser tratados assuntos que não são importantes para você. Se não são relevantes os temas abordados pela avaliação, sua audiência provavelmente não investirá energia para com ela dialogar.

Finalmente, mas não menos importante, tanto quem é avaliado, quanto quem avalia devem se responsabilizar pelos resultados e consequências da avaliação. Se se pretende que a avaliação externa dialogue com a avaliação interna, a responsabilidade pelas consequências da avaliação não pode ser assumida apenas por quem é avaliado. “La autoridad que evalúa debe comprometerse a colaborar estrechamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que revelará la evaluación” (Nevo, 1997, p. 190). Se a responsabilidade por melhorar recai somente sobre as escolas ou as redes de ensino avaliadas, dificilmente será estabelecido o diálogo com as avaliações externas. Agora, o autor é ainda mais radical, “[...] la norna debería ser que nadie tuviera la autoridad de evaluar si no está preparado para compartir la responsabilidad de las consecuencias de su evaluación” (p. 192).

Embora as propostas acima sejam compatíveis e até mais viáveis com a autoavaliação da escola, seu foco claramente é a crítica às avaliações externas, que dicotomizam avaliador e avaliado e, assim, perdem o potencial formativo da avaliação. Por isso, a argumentação desenvolvida, sobretudo na avaliação participativa, tem o fito de defender a participação da comunidade escolar no processo avaliativo.

Analisaremos a seguir a participação de avaliadores externos na autoavaliação da escola, seja por recomendação/imposição de órgãos externos ou por escolha da própria escola. Discutiremos suas limitações e contradições, bem como as contribuições no processo de avaliar e construir a qualidade da escola.

De acordo com Swaffield e MacBeath (2005), mesmo com o desenvolvimento e proliferação de práticas de autoavaliação nas escolas, isso não impediu que muitos países investissem na inspeção ou avaliação externa das escolas. Um dos modos de fazê-lo foi enviando agentes externos para auxiliar as escolas em seu processo de melhoria. Com isso, esses “parceiros de melhoria” passaram a ser invariavelmente designados “amigo crítico”, o que fez com que essa designação fosse confusamente aplicada a inspetores, consultores, pesquisadores de universidades, pais, entre outros. Em comum, o fato de, supostamente, ajudarem as escolas a “se verem de diferentes perspectivas” (p. 239).

Dependendo do modelo de avaliação predominante, esses amigos críticos podem ser impostos pelos órgãos responsáveis pela regulação e controle das escolas, sugeridos ou convidados pelas próprias escolas para lhes auxiliarem em seu processo de melhoria. Podem se interessar mais pela inspeção e regulação que com o seu desenvolvimento ou orientar seu trabalho pelo contexto e necessidades das escolas, tornando-se um verdadeiro parceiro de melhoria. Com efeito, a natureza do trabalho desses amigos críticos e a relação que estabelecerão com as escolas dependerão da relação que se estabelece entre os órgãos externos (e as avaliações externas) e as escolas.

Para MacBeath *et al.* (2005), o amigo crítico refere-se a um avaliador externo que auxilia a escola no processo de autoavaliação, aliando apoio incondicional e crítica condicional. Alia, portanto, características de amizade, o apoio incondicional, com a crítica, condicionada à realidade que estará sendo avaliada e melhorada.

São muitos os desafios do trabalho do amigo crítico, mas dois deles parecem se destacar: compreender a cultura escolar e estabelecer uma relação de confiança com a escola. Para isso, o tempo é altamente sensível, o que o torna um fator crítico para a atuação do amigo crítico. Isto posto, “Tomar tempo para conhecer a escola, suspender o julgamento, ouvir e aprender são os pontos de partida para o amigo crítico” (Swaffield; MacBeath, 2005, p. 249, tradução nossa).²⁴ Complementa MacBeath: “Esse é seu primeiro dever como visitante externo: compreender a cultura, compreender as vozes da escola, estar em sintonia com as harmonias e as dissonâncias. E isso leva muito tempo, compreender a cultura” (Caramelo; Terrasêca; Kruppa, 2015).

A perspectiva dos autores é de que por mais importante que seja o olhar externo, ele precisa estar fundamentado no olhar interno, o que exige aceitá-lo como legítimo, de modo a poder examiná-lo e complementá-lo.

²⁴ No original: “Taking time to get to know the school, suspending judgement, listening and learning are the starting point for the critical friend”.

Além disso, de acordo com Swaffield e MacBeath (2005), o amigo crítico deve estimular a reflexão na escola. Ele é um questionador incansável. Uma de suas tarefas mais difíceis é pressionar os participantes a apresentar evidências de suas conclusões, mas, igualmente, auxiliá-los para que desmistifiquem os números, de modo a tornarem acessíveis aqueles dados de avaliação pouco compreendidos, donde se conclui que o amigo crítico deveria dominar métodos de pesquisa quantitativa. Ademais, ainda segundo os autores, ele deveria aconselhar as escolas em matéria de coleta de informações e métodos de avaliação, o que sugere que deva dominar os instrumentos de pesquisa e avaliação. São citadas, ainda, outras possíveis atribuições do amigo crítico: indicação de referências e leituras; compartilhamento de conhecimentos e experiências acerca da autoavaliação de escolas; coleta de dados; auxílio na análise e interpretação dos dados e sugestão de intervenções.

A essa extensa lista, pode-se acrescentar as atribuições sintetizadas por Chapman e Sammons (2013). Para eles, ao desempenhar seu papel, o amigo crítico precisa:

- escutar, ouvir, observar;
- aprender (sobre cultura e metas escolares);
- demonstrar respeito e sensibilidade para com a escola e sua comunidade;
- ajudar a identificar problemas e fazer sugestões para ajudar a escola a se tornar melhor no que faz;
- oferecer fontes de evidência e experiência;
- trabalhar de forma colaborativa na exploração de abordagens alternativas;
- incentivar a colegialidade, incluindo a partilha de ideias entre professores e escolas;
- oferecer uma perspectiva crítica sobre aprendizagem, cultura ou liderança, conforme apropriado;
- ser honesto, acessível, flexível, discreto, amigável, paciente, comunicativo e responsável perante as escolas (Chapman; Sammons, 2013, p. 27, tradução nossa).²⁵

Mas tão importante quanto refletir sobre possíveis atribuições do amigo crítico em seu trabalho como participante do processo de autoavaliação da escola, talvez seja pensar em atitudes que

²⁵ No original: • “listen, hear, observe; • learn (about school culture and goals); • demonstrate positive regard for, and sensitivity towards, the school and its community; • help to identify issues and make creative suggestions to help the school become better at what it does; • offer sources of evidence and expertise; • work collaboratively in exploring alternative approaches; • encourage collegiality, including the sharing of ideas among teachers and schools; • offer a thoughtful critical perspective on learning, culture or leadership as appropriate; • be honest, accessible, flexible, discrete, friendly, patient, communicative, and accountable to schools”.

ele não deveria adotar. Nesta direção, Chapman e Sammons (2013) também relacionam o que o amigo crítico não deverá fazer, a saber:

- assumir um papel diretivo;
- oferecer soluções para problemas ou fornecer soluções rápidas;
- apressar-se para julgar, fazer suposições ou julgar sem evidência substancial;
- fingir conhecer melhor a escola do que aquelas na escola;
- ter agendas ocultas;
- impor agendas que lhe sejam próprias;
- minar a autoridade dos outros;
- usar dados escolares sem consentimento;
- comparar com outras escolas;
- causar problemas (Chapman; Sammons, 2013, p. 27, tradução nossa).²⁶

Swaffield e MacBeath (2005) destacam como determinantes da atuação do amigo crítico o contexto em que ocorre a autoavaliação, por exemplo, se voluntariamente ou resultado de um mandato legal, o tempo disponível para que a autoavaliação ocorra e para a atuação do amigo crítico e o estágio de desenvolvimento da autoavaliação na escola. O sucesso da atuação do amigo crítico também depende do quanto será apoiado pela direção da escola e por outros membros de sua comunidade.

Outra proposta de participação de avaliadores externos na autoavaliação da escola e de atuação desses avaliadores foi formulada por Bondioli (2015). A partir das experiências de avaliação participativa na educação infantil na Itália ao longo de quase três décadas e das pesquisas sobre elas, ela concluiu que é fundamental a presença de um avaliador externo no processo de autoavaliação. Um avaliador de fora do contexto que será avaliado, que tem a função de apoiar todo o processo.

Mas, para ela, “trata-se de uma figura que renuncia inteiramente ao papel de um avaliador externo, a fim de assumir o de facilitador” (Bondioli, 2015, p. 1336). Em sua proposta, o processo de autoavaliação deve ser liderado pela figura do facilitador/formador, que apoia a avaliação,

²⁶ No original: “• assume a directive role; • offer solutions to problems, or provide quick fixes; • rush to judgement, make assumptions or judge without substantial evidence; • pretend to know the school better than those in the school; • have hidden agendas; • impose agendas of his or her own; • undermine the authority of others; • use school data without consent; • compare invidiously with other schools; • cause problems”.

promovendo a reflexão e incentivando o diálogo, bem como orientando a escola no seu processo de mudança. Sua função resume-se no pressuposto: “Promover a partir de dentro”.

A tarefa do formador/facilitador é ajudar os membros da instituição a tornarem explícitos os significados de suas práticas por meio da reflexão sobre elas. Por isso, ele é um incentivador da reflexão e do diálogo. A síntese a seguir, oferecida pela autora, apresenta sua função e seu perfil.

O formador/facilitador, que promove a partir de dentro é uma figura de fora da realidade educacional objeto de avaliação: de início, ele não sabe nem a história, as particularidades nem a fisionomia específica do contexto que tem de ser avaliado; sua perspectiva é diferente da de todos os outros envolvidos. No entanto, de maneiras diferentes, ele é um especialista em escola e avaliação. Ele conhece os instrumentos de avaliação disponíveis. Ele conhece os pressupostos, valores e critérios de qualidade em que elas se baseiam e é capaz de explicar e especificá-las. É, portanto, um portador de um conhecimento sobre a escola e a educação diferente daquele dos membros sociais individuais em cada instituição em particular em que trabalham. Por essa razão, ele próprio se torna um dispositivo de comparação. Mas ele não representa uma garantia dos valores, ideias e critérios de qualidade dos instrumentos que ele convida a usar. Ele não é alguém que tenha uma perspectiva externa de especialista, não é o mordomo de uma visão “mais objetiva” da instituição de ensino, ele não é como o espelho da verdade; ele é um ator social, está envolvido na dinâmica de interdiscussão e negociação, cujo principal dever é garantir todo o processo reflexivo e de avaliação (Bondioli, 2015, p. 1331).

De acordo com a autora, o papel do facilitador depende de cada etapa do processo avaliativo. Assim, por exemplo, na etapa da formação da equipe de avaliação, é sua função explicar a proposta de avaliação e o papel que ele irá exercer durante o processo de avaliação, enquanto na etapa de seleção dos instrumentos de avaliação ele apresenta ao grupo os instrumentos que podem atender às suas necessidades e participa, com o grupo, de sua escolha. Por sua vez, durante a avaliação propriamente dita, em que os instrumentos são aplicados, ele não participa. O quadro a seguir, extraída de Bondioli (2015), descreve o papel do facilitador em cada uma das etapas no processo avaliativo.

Quadro 4 – Papel e funções do formador/facilitador nas diferentes etapas da “avaliação como promoção a partir de dentro”

Passo 1	<u>Constituição do grupo de trabalho.</u> O formador apresenta a abordagem da “avaliação como promoção a partir de dentro” aos participantes do grupo de trabalho. Ele ilustra os princípios e fases dela. Ele descreve seu próprio papel. Então, pede a cada participante para declarar explicitamente seu/sua vontade de aderir ao caminho, declarando suas razões para fazê-lo.
Passo 2	<u>Decisão sobre a tarefa de avaliação.</u> O grupo de trabalho, com o apoio do formador, compara e reflete sobre as dimensões do contexto que pretendem avaliar (por exemplo, espaços, relações com os pais etc.), a fim de refletir sobre a sua qualidade de educação em relação às ideias pedagógicas dos participantes, aprofundando-se nas razões e propósitos pelos quais eles pretendem fazê-lo. A comparação reflexiva se destina a decidir os aspectos que serão avaliados em visões explícitas e compartilhadas.
Passo 3	<u>Seleção dos instrumentos de avaliação a adotar.</u> O formador seleciona e apresenta ao grupo de trabalho alguns instrumentos de avaliação que possam atender às necessidades de avaliação do grupo. Os operadores analisam individualmente em profundidade o(s) instrumento(s) escolhido(s). Os operadores discutem o instrumento com o apoio do formador, expressando dúvidas, questionamentos, reflexões emergentes da análise individual. Com o apoio do formador, o grupo discute e critica os

	instrumentos em profundidade, decidindo dentre eles qual usar. O formador neste momento esclarece a aplicação do instrumento e determina os detalhes da organização do seu uso (período de aplicação, o uso da folha de respostas etc.).
Passo 4	<u>Avaliação no sentido estrito, com o uso do instrumento adotado.</u> Nesta fase, o formador não participa. Os operadores aplicam individualmente o instrumento para avaliar os aspectos de seu ambiente que eles decidiram considerar.
Passo 5	<u>Elaboração de dados de avaliação.</u> Nesta fase, as partes interessadas não participam. O formador recolhe as avaliações individuais e organiza-as em tabelas/documentos que permitem aos participantes considerar os pontos fortes e fracos do contexto, bem como o acordo ou desacordo entre os participantes no que diz respeito às diferentes dimensões avaliadas.
Passo 6	<u>Retorno de dados de avaliação para o grupo.</u> O formador dá retorno sobre os resultados do processo de avaliação para o grupo: solicita reflexões sobre os pontos fortes e fracos do contexto, de acordo com as dimensões avaliadas, convida-os a comparar as avaliações em desacordo, apoiando a investigação dos motivos para os diferentes pontos de vista. A reflexão e o confronto visam à reconstrução planejada, negociada e compartilhada da identidade educativa do serviço, de suas “boas” e “más” práticas e das crenças dos educadores.
Passo 7	<u>Escolha e definição compartilhada de um projeto de melhoria.</u> A partir de uma identidade educativa assim reconstruída, o grupo, com o apoio do formador, compara e reflete para quais aspectos das dimensões avaliadas ele pretende desenvolver um plano de melhoria. Por exemplo, se a avaliação abrange o espaço, você pode decidir-se por um projeto que envolve “apenas” espaços de jogo simbólico; se se tratar de relações com as famílias, o projeto incidirá sobre a comunicação com os pais no momento da recepção das crianças. A comparação destina-se a negociar uma escolha compartilhada. Com o apoio do formador, o grupo negocia e define precisamente o melhor método de correção, aprofundando-se nas razões (o como e o porquê você quer fazer algo melhor) e os efeitos esperados (se eu intervier desta forma, espero que aconteça isso depois...). Os procedimentos para verificar os efeitos da intervenção também são definidos (ou seja, uma série de observações de comportamentos e interações das crianças e professores).
Passo 8	<u>Implementação do projeto de melhoria acordado.</u> Neste estágio, o formador não participa. Juntos, os operadores concebem um projeto de intervenção, alternando momentos de trabalho individual e de trabalho em grupo.
Passo 9	<u>Verificação da intervenção de melhoria adotada.</u> Com o apoio do formador, o grupo confronta e reflete sobre os dados coletados para a verificação da intervenção. O grupo considera a correspondência entre os dados coletados e os efeitos esperados, e renegocia uma coconstrução de sua importância ou seu significado, tendo em vista uma possível fase adicional do projeto.
Passo 10	<u>Avaliação do processo de avaliação.</u> A última etapa é dedicada à avaliação do processo de avaliação. O formador lembra ao grupo o significado de todo o processo e os diferentes passos que o caracterizaram, pedindo a cada participante para expressar livremente a sua avaliação (um questionário individual pode ser usado). Em seguida, os participantes confrontam suas opiniões e refletem em grupo sobre todo o processo de avaliação e também dão uma opinião sobre a abordagem de avaliação que eles usaram.

Fonte: Bondioli (2015, p. 1332).

Em resumo, o papel do formador/facilitador consistirá em: a) apresentar a proposta de avaliação aos participantes da avaliação; b) apoiar o grupo de trabalho na decisão sobre as dimensões do contexto educacional que serão objeto de avaliação; c) apresentar ao grupo os diferentes instrumentos de avaliação, em particular, aqueles mais adequados ao processo avaliativo que está sendo empreendido; d) apoiar o grupo na seleção dos instrumentos de avaliação; e) organizar e analisar os resultados da avaliação; f) comunicar os resultados do processo avaliativo ao grupo; g) incentivar a reflexão do grupo frente aos resultados da avaliação, com foco nos pontos fortes e fracos do contexto educacional; h) assistir o grupo em sua decisão sobre as dimensões para as quais será elaborado um plano de melhora, bem como em sua elaboração; i) participar da avaliação das intervenções realizadas; j) solicitar que os participantes avaliem todo o processo avaliativo.

Frente ao exposto, Bondioli (2015) considera que, de modo geral, o trabalho do facilitador é de garantia do processo avaliativo. Garantia de todo o processo; garantia da função reflexiva e formativa da avaliação, interpretando os resultados e promovendo a discussão sobre os pontos críticos observados; garantia da participação e da função dialógica e democrática da avaliação, posto que assegura que todos se expressem livremente e promove o processo de negociação e tomada de decisão de modo compartilhado.

Assim como nas demais abordagens discutidas acima, de acordo com Bondioli (2015), o trabalho do facilitador/formador deverá resultar na transferência do poder do avaliador externo para os membros da equipe de avaliação, o que significa que há desde o início o interesse na emancipação do grupo de avaliação. Para argumentar nesta direção, Bondioli (2015) se concentra na função de formador do avaliador externo. Para ela, ao se promover o trabalho em grupo, circulam diferentes experiências e perspectivas que estimulam a aprendizagem. Neste sentido, o trabalho avaliativo se torna um processo de coeducação ou coformação, uma vez que todos os participantes, inclusive o formador, estão a aprender constantemente uns com os outros. Neste processo, o formador atua como coordenador.

Ele [o facilitador/formador] não ensina, nem explica, nem dá sugestões, mas se comporta como uma parteira que ajuda ideias e significados a emergir. Ao considerar a educação como emancipação, o formador oferece um “andaime” relacional e cultural que pode ser removido no final do processo (Bondioli, 2015, p. 1335).

No Brasil, a literatura sobre a participação de avaliadores externos na autoavaliação da escola é bastante limitada. É verdade que autores como Beloni, Magalhães e Sousa (2007), Dias Sobrinho (1998), Freitas (2005) e Saul (1995) consideram a possibilidade e importância de que avaliadores externos estivessem envolvidos na avaliação institucional, mas nenhum deles desenvolve o tema, abordando a atuação desse sujeito na qualificação da escola. Isso, por outro lado, não nos surpreende, uma vez que não são muitas as experiências de autoavaliação no país que contaram com a participação de assessoria externa no processo. Sabemos que para a implantação do Indique em algumas redes e escolas foi oferecido apoio externo (Ribeiro; Gusmão, 2010) e que algumas escolas puderam contar com a assessoria de pesquisadores de universidades para se autoavaliarem (Dalben, 2008; Betini, 2009; Mendes *et al.*, 2015; Sordi, 2009b; Souza; Dittrich, 2012), mas isso está longe de ser uma tendência, como, de resto, a própria autoavaliação institucional.

Não obstante, a experiência de avaliação institucional implantada em Campinas/SP oferece alguns elementos que nos permitirão refletir sobre as potencialidades e limitações de processos de autoavaliação com o apoio de um assessor externo.

Durante a implantação da AIP, quando ainda era um projeto desenvolvido pelo LOED no âmbito do projeto Geres, as escolas que aderiram ao projeto Geres/Avaliação Institucional e efetivamente desenvolveram o processo avaliativo, três no total, foram acompanhadas por um pesquisador, mestrando ou doutorando do LOED, designado por Sordi (2009b) como “apoiador externo”. Tendo por referência esta experiência, a autora analisa o papel desse apoiador no processo de autoavaliação das escolas.

Uma primeira dificuldade relatada por esta autora diz respeito à confusão entre os papéis do apoiador e dos demais participantes da avaliação, sobretudo em função do par autonomia na condução do processo/prescrição, e do poder que marca a relação apoiador-avaliador interno.

Isto posto, Sordi (2009b) salienta que a missão inicial do apoiador é a construção de possibilidades para que os membros da escola passem da condição de grupo-objeto para grupo-sujeito. Mas, para isso, demanda-se bastante tempo que permita avançar do estágio inicial de “estar junto” para o estabelecimento do “pacto de qualidade negociada”. “Um grupo se torna sujeito no processo exatamente pela experiência concreta de tentativas múltiplas de superação de sua condição de grupo-objeto no processo” (p. 96).

Partindo do princípio de que a avaliação institucional deve se fundamentar na participação e na qualidade negociada, a autora adverte que fica sem sentido a noção linear quem comanda/quem é comandado, bem como de alguém possuidor da verdade. O diálogo e a colaboração é que são a regra.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre o apoiador e os membros da instituição, a autora argumenta que o apoiador deve construir sua autoridade e conquistar a legitimidade perante a escola, mas, deverá abdicar de seu saber acadêmico para fins de exercer poder. “A autoridade é construída pela prévia disposição de servir ao coletivo, sem subserviência e sem arrogância epistemológica” (Sordi, 2009b, p. 91).

Assim como em todas as abordagens acima, Sordi (2009b) chama a atenção para o caráter emancipatório do trabalho dos apoiadores externos, posto que, desde o início, deve-se ter premente sua saída do processo, o que significa que ao final do seu trabalho, espera-se que a escola esteja preparada para assumir autonomamente o processo de avaliação. Para isso, a autora sugere que ao longo do processo o apoiador vá se colocando nos bastidores, de modo a permitir que o grupo assuma o protagonismo na condução da avaliação.

Todas as propostas apresentadas acima, como vimos, são exemplos de avaliações que procuram instaurar práticas mais horizontais no processo de qualificação das escolas, seja pela inclusão da comunidade escolar em avaliações elaboradas externamente, ou pelo diálogo das avaliações externas com as avaliações empreendidas pelas escolas, seja pela participação de avaliadores externos no processo de autoavaliação, trabalhando juntamente com a escola na avaliação

e na promoção de sua qualidade. Preservadas suas singularidades, todas elas apostam no diálogo como um caminho que favorece a melhoria das escolas e a aprendizagem dos participantes.

Mas é preciso não perder de vista os riscos regulatórios por trás da participação de avaliadores externos na autoavaliação das escolas e do diálogo entre avaliações em modelos de avaliação que não se baseiam na confiança mútua entre escolas e órgãos ou avaliações externas e em princípios como autodeterminação, solidariedade, democracia e defesa da escola pública, dentre outros.

Por isso, é fundamental que se esteja atento às seguintes questões: quem deve demandar este tipo de parceria avaliadores externos-avaliadores internos? A escola ou os órgãos centrais dos sistemas de ensino? E no caso de as escolas não demandarem a participação de especialistas em avaliação e pesquisa em seu processo de autoavaliação, devem os órgãos externos ainda assim disponibilizá-los? Além desses órgãos, outras instituições poderiam apoiar as escolas em processos de autoavaliação? Em quais circunstâncias? Tendo as escolas demandado apoio ou independentemente disso? É possível realizar uma avaliação participativa sem a presença de um avaliador profissional? É possível uma avaliação participativa desenvolvida integralmente pelos membros internos da instituição? A escola é capaz de se autoavaliar contando apenas com avaliadores internos? Essas e outras questões talvez permitam que nos mantenhamos atentos aos perigos regulatórios que quase sempre convertem nossas mais altas esperanças em componentes de seus joguetes de manipulação e controle.

Além disso, deve-se ficar atento às implicações éticas, políticas e epistemológicas que essas relações suscitam, o que faz com que se deva estar bastante alerta aos perigos de se adotar uma mudança porque é boa para aqueles a quem será oferecida. Um tipo de arrogância que costuma vir disfarçada de ajuda. Não se quer, com isso, argumentar que as propostas acima tragam consigo uma nocividade, mas acenar para os riscos de uma proposta que não seja amplamente refletida e que, de partida, já tenha anulado o outro da possibilidade de se autodeterminar.

Por fim, talvez o diálogo entre avaliações e avaliadores externos e internos se adeque melhor em um modelo cooperativo de avaliação, no qual órgãos externos e escolas cooperam em uma abordagem comum de avaliação. Um grande desafio em um contexto com forte influência gerencialista como o nosso, visto que isso implicaria converter os tradicionais avaliadores externos em copartícipes da avaliação juntamente com os membros da instituição avaliada, rompendo com a dicotomia avaliador-avaliado. Implicaria também alterar o modelo hegemônico de *accountability*, que tornam concorrentes as lógicas de prestação de contas e melhoria, para uma *accountability* nos moldes propostos por Afonso (2012). Uma “*accountability* democraticamente avançada”, que inclui avaliação, prestação de contas e responsabilização e se ancora em abordagens democráticas de

avaliação e em princípios e valores como cidadania crítica, participação, direito à informação, transparência e justiça.

9. CRITÉRIOS E PADRÕES DE AVALIAÇÃO

Chegamos à última dimensão utilizada para caracterizar a avaliação institucional. Tratam-se dos critérios de qualidade que devem ser observados na realização da própria avaliação, tais como relevância, precisão, viabilidade e propriedade.

A relevância diz respeito ao atendimento às necessidades práticas dos usuários da avaliação; à utilidade da avaliação para a compreensão da natureza da realidade avaliada e de sua qualidade. A precisão visa assegurar que as informações geradas pela avaliação sejam tecnicamente adequadas. Segundo Nevo (1997), um dos modos de garantir isso é aplicar, na medida do possível, métodos científicos no processo de avaliação. A viabilidade é o quanto a avaliação é realista. A propriedade, por sua vez, deve assegurar que a avaliação não fira princípios éticos nem a legalidade.

De acordo com Nevo (1997), o critério de qualidade da avaliação em que se alcançou mais consenso entre os teóricos ao longo do tempo foi a utilidade ou relevância. Ele mesmo concorda que a relevância é a razão de ser da avaliação. Se a avaliação não for útil ou relevante para as pessoas interessadas, sua existência não pode ser justificada.

Segundo o autor, uma análise das pesquisas empíricas no campo da avaliação permitiu concluir que há uma relação direta entre a utilização dos resultados da avaliação e a relevância das informações para a tomada de decisões de seus usuários. Neste sentido, em se tratando da avaliação institucional, espera-se que ela seja relevante para os atores escolares e lhes permita agir na busca da melhoria da escola.

Pelo que se viu até aqui, a questão da relevância está diretamente associada com a participação dos membros da escola na avaliação e também com a utilização ou não dos resultados pelos usuários primários. Numa cultura centralizadora como a nossa, é comum que o planejamento da avaliação se dê sem a participação dos seus usuários, o que geralmente resulta em avaliações pouco relevantes para as escolas, quando não, a culpabilização das escolas por não (saber) utilizar os resultados das avaliações.

Se realmente fosse observado o critério da relevância isso implicaria no envolvimento dos atores escolares em todas as etapas da avaliação. Se esta “participação” ficar confinada a responder

instrumentos de avaliação e (tentar) utilizar os resultados, é sinal de que não se atentou para o critério central da avaliação.

No caso da avaliação institucional (avaliação baseada no centro), segundo Nevo (1997), os critérios de relevância e viabilidade terão maior destaque que outros critérios, como precisão. Há que se problematizar, contudo, a própria noção de precisão ou validade que está em jogo, uma vez que a precisão é geralmente relacionada com o uso de métodos científicos ou com a presença de peritos na avaliação. É o que faz o próprio autor.

Esta é uma questão epistemológica da maior importância, posto que, no fundo, no bojo dela está a noção de legitimidade dos conhecimentos, o que nos permite formular as seguintes indagações: É legítimo o conhecimento produzido em um processo de avaliação sem a participação de peritos? De partida, todos os conhecimentos avaliativos gozam da mesma reputação?

A proposta de avaliação institucional apresentada por Leite (2005) tem como uma de suas características a inexistência de peritos em avaliação, o *expert*, comum em outros modelos que se autoadjetivam como participativos. São os sujeitos da instituição, com diferentes saberes e posições de poder, que se apropriam da avaliação. “São estes sujeitos protagônicos que, através da avaliação participativa, produzem conhecimento sobre a instituição e suas relações, uma forma de conhecimento social por todos produzido e em permanente reconstrução” (Leite, 2005, p. 122).

Mas, mesmo em processos avaliativos com a presença de peritos, o fato de se acolher conhecimentos produzidos pela comunidade é suficiente para que a avaliação não goze do mesmo prestígio social e da mesma credibilidade metodológica daqueles baseados em provas padronizadas, é o que nos dizem Chouinard, Milley e Cousins (2014). Desse modo, asseveram os autores, há uma tensão entre modelos de avaliação mais tecnocráticos e instrumentais e aqueles com um enfoque mais humano e dialógico, e que incorporam conhecimentos da comunidade.

Isto posto, se não problematizarmos a própria noção de precisão e validade, ou seja, se não questionarmos a noção de que o conhecimento produzido por especialistas com o emprego de métodos científicos é mais preciso e válido que aquele construído socialmente, poderemos manter cristalizadas as teses que legitimam de partida certos saberes, ao passo que desprestigiam outros. No campo da avaliação, isso poderá resultar numa espécie de hierarquia entre avaliações, uma vez que algumas, dependendo de quem as realiza, seriam mais válidas que outras. Em um contexto político em que a capacidade das escolas de produzir conhecimentos legítimos é permanentemente posta em xeque, este poderá ser somente mais um argumento para desprestigiar os saberes construídos coletivamente nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que escrevo a conclusão deste livro, faltam exatamente dois meses para o final da vigência do PNE (2014-2024). Com isso, é iminente a publicação e sanção do novo Plano, que vigorará até 2034. O plano ainda em vigor é um marco importante que consubstanciou o entendimento de que a participação da comunidade escolar na avaliação das instituições de ensino é uma estratégia que favorece a melhoria da qualidade da educação básica. Espera-se, portanto, que o novo PNE não apenas mantenha esse entendimento, mas o amplie, inclusive como estratégia para o alcance de outras metas. Ao fazê-lo, certamente induzirá os novos planos estaduais e municipais de educação a seguir nesta mesma esteira.

Trata-se, além do mais, de um momento crucial para que se discuta (e dispute) o modo como se compreende qualidade educacional e como esta será avaliada nas instituições de ensino. Não é novidade que, desde a criação da Prova Brasil, em 2005, e do Ideb, em 2007, assiste-se à consolidação das avaliações externas em larga escala como modelo privilegiado (e às vezes único) de avaliação dos estabelecimentos de ensino. Até por isso, mesmo quando estratégias de avaliação baseadas na participação da comunidade escolar são adotadas, há sempre o risco de que estejam a serviço exclusivo da melhoria dos resultados produzidos por aquele tipo de avaliação.

Isto posto, ao caracterizarmos de forma ampla a avaliação institucional, esperamos, de um lado, contribuir com o avanço teórico da área, em face, especialmente, da escassez de obras de referência sobre avaliação institucional na educação básica, mas, igualmente, oferecer subsídios para a prática orientada desse tipo de avaliação.

Como visto ao longo deste livro, são muitas as vertentes da avaliação institucional, havendo mais convergências entre as propostas que divergências. Princípios como participação e diálogo são quase que invariavelmente defendidos. Além disso, há consenso entre os autores abordados de que a função primordial da avaliação institucional é a melhoria da instituição. Não obstante, esse tipo de avaliação também tem sido utilizado para fins de prestação de contas e autoinspeção. Ademais, alguns dos exemplos de prática avaliativa apresentados no texto, ainda que pretendam se ancorar nos princípios acima, contentam-se com a participação circunscrita a poucas etapas da avaliação ou limitada à participação representativa. Isso revela que não há garantias de que a inserção da

autoavaliação institucional nas políticas de avaliação em curso se dê com propósitos formativos e com a participação plural da comunidade escolar. Por isso, se não se pode negar o grande potencial contra-hegemônico da avaliação institucional, por outro, exige que se esteja atento aos possíveis usos regulatórios desse tipo de avaliação.

Neste sentido, as análises e descrições empreendidas ao longo da obra podem servir para instrumentalizar os diferentes atores interessados em exercitar modelos de avaliação institucional mais aderentes com objetivos formativos e com o princípio da construção social do conhecimento. Assumimos que é importante que modelos de avaliação com essas características estejam disponíveis e difundidos entre especialistas em avaliação e para toda a comunidade educacional.

Se, por um lado, não se espera que modelos de avaliação sejam acriticamente carreados para as redes de ensino, a literatura especializada em mudança educacional tem demonstrado que o acesso a projetos de inovação com qualidade é fator fundamental para a decisão de se implementar uma mudança.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 27 ago. 2013.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007.
- BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.
- BETINI, G. A. Avaliação Institucional Participativa em Escolas Públicas de Ensino Fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 117-132, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4089/3296> Acesso em: 22 fev. 2017.
- BOLÍVAR, A. ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo/SP, v. 27, n. 65, p. 284-313, maio/ago. 2016.
- BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.
- BONDIOLI, A. Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de autoavaliação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo/SP, v. 41, n. especial, p. 1327-1338, dez. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 5 mar. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília/DF: MEC, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 2 fev. 2015.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação institucional participativa**: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária. Campinas/SP, 2007.

CAMPINAS. **Plano de avaliação institucional participativa para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas**. Campinas/SP: SME, 2011.

CARAMELO, J.; TERRASÊCA, M.; KRUPPA, S. M. P. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. **Educ. Pesqui.**, São Paulo/SP, v. 41, n. especial, p. 1601-1615, dez. 2015.

CHAPMAN, C.; SAMMONS, P. **School Self-Evaluation for School Improvement**: What Works and Why? Slough: CfBT, 2013. Disponível em: www.educationdevelopmenttrust.com. Acesso em: 12 abr. 2017.

CHOUINARD, J. A.; MILLEY, P.; COUSINS, B. Intersecciones entre evaluación participativa y pedagogía social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 24, p. 137-162, 2014.

COSTA, M. S. F. P. M. **Avaliação institucional no ensino fundamental**: a participação dos estudantes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

COUSINS, B. J.; EARL L. M. The Case for Participatory Evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 14, n. 4, 1992, p. 397-418.

DALBEN, A. **Avaliação institucional participativa na educação básica**: possibilidades, limitações e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

DALBEN, A. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 133-146, 2010. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4090/3297>

Acesso em: 22 fev. 2017.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo/SP: Atlas, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998. Disponível em: <http://enecos.org/cobrecos2001/textocobrecos2.doc>. Acesso em: 23 nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis/SC: Insular, 2002.

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

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499**, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1974.
- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.
- FREITAS *et al.* **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método II**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. 4. ed. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2013.
- LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- MACBEATH, J. Putting the self back into self-evaluation. **Improving Schools**. v. 7, n. 1, p. 87-91, mar. 2004.
- MACBEATH, J. *et al.* **A história de Serena**: viajando rumo a uma escola melhor. Porto/PT: ASA, 2005.
- MENDES, G. V. **Avaliação institucional**: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas - SP. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.
- MENDES, G. V. *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educ. Pesqui.**, São Paulo/SP, v. 41, p. 1283-1298, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1283.pdf> Acesso em: 22 fev. 2017.
- MORAES, S. R. C. **Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP**: a experiência de três instituições públicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.
- NEVO, D. **Evaluación basada en el centro**: un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.
- NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Brasília/DF. **Anais...** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998 165 p. p. 89-97.
- RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 823-847, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf> Acesso em: 22 fev. 2017.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para a elaboração da avaliação institucional**. Porto Alegre/RS, 2014.
- SANTOS, B. S. **Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo/SP: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1995.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. **Social Science Education Consortium**, Purdue University, Lafayette/IND, n. 110, 1966.

SILVA, I. M. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18, n. 66, p. 49-64, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a04v1866.pdf> Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, M. R. L. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 11, n. 4, p. 53-61, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/948> Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, M. R. L. Comissão Própria de Avaliação: uma estratégia para a mobilização dos atores da escola e a construção de um pacto de qualidade negociada. *In*: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas com espaço de aprendizagem. Campinas/SP: Millennium Editora, 2009a. p. 75-86.

SORDI, M. R. L. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: lições de um processo apoiado por pesquisadores da universidade. *In*: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas com espaço de aprendizagem. Campinas/SP: Millennium Editora, 2009b, p. 87-102.

SORDI, M. R. L. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a06.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, M. R. L. Implicações ético epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a09v33n119.pdf> Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo/SP, p. 209-227, 2009. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1514/1273> Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas com espaço de aprendizagem. Campinas/SP: Millennium Editora, 2009.

SORDI, M. R. L. (org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas/SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 22, 2000.

SOUZA, A. R.; DITTRICH, D. D. Avaliação na escola, avaliação da escola: análise de uma experiência escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 23, n. 52, p. 26-46, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/1927/3185> Acesso em: 22 fev. 2017.

SWAFFIELD, S.; MACBEATH, J. School self-evaluation and the role of a critical friend. **Cambridge Journal of Education**. v. 35, n. 2, p. 239-252, jun. 2005.

XAVIER, C. A. **O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa**: um olhar sobre a experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

Sobre o Autor

José Roberto de Souza Santos é licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília. É pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), lotado na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb/Inep), e professor da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Sobre o Livro

Formato digital e-book

Suporte PDF

Tipografia Aileron Black
Times

