

# Ae65

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA BÁSICA**

---

**ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 2 JUL./DEZ. 1990 •**

**FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO**

A partir de 2006 passa a ser QUADRIMESTRAL

ISSN 0103-6831

e-ISSN 1984-932X

1. Avaliação 2. Políticas Educacionais 3. Qualidade do Ensino

I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas

Educacionais/FCC

---

#### **INDEXADO EM**

BAMP - Biblioteca Ana Maria Poppovic (*Brasil, FCC*)

[www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (*Brasil, Cibec/Inep/MEC*)

[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1)

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (*México, Unam*)

<http://biblat.unam.mx/>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (*Brasil, Ibict*)

<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1027>

Dialnet - Fundación Dialnet (*Espanha, Universidad de La Rioja*)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24462>

Edubase - Faculdade de Educação (*Brasil, Unicamp*)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações on-line de Educação (*Brasil, FCC*)

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

Google Scholar - <http://scholar.google.com.br/>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

(*México, Cesu-Unam*)

<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)

<http://www.latindex.unam.mx>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (*Espanha*)

[http://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai\\_revista1741](http://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai_revista1741)

---

#### **VERSÃO ELETRÔNICA**

[www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

#### **VERSÃO IMPRESSA**

Agosto de 2016

Tiragem: 350 exemplares

---

#### **E-MAILS**

[eae@fcc.org.br](mailto:eae@fcc.org.br) (*contato*)

[publicacoesfcc@fcc.org.br](mailto:publicacoesfcc@fcc.org.br) (*aquisição e assinaturas*)

---

---

## ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 sucedendo *Educação* e *Seleção* (1980-1989). Publica trabalhos originais relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas.

As normas para a publicação estão no final do fascículo.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matérias assinadas.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

---

### COMITÊ EDITORIAL

Nelson Gimenes (*Editor coordenador*)

Adriana Bauer

Clarilza Prado de Sousa

Fabiana Silva Fernandes

Gabriela Miranda Moriconi

Glória Maria Santos Pereira Lima

Maria Teresa Barboza

Vandré Gomes da Silva

Rodrigo Rosistolato (*Editor associado*)

---

### CONSELHO EDITORIAL

Bernardete A. Gatti

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Dalton Francisco de Andrade

(*Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil*)

Domingos Manuel de Barros Fernandes

(*Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*)

Fernando Lang da Silveira

(*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*)

José Francisco Soares

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

(*Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil*)

Luzia Marta Bellini

(*Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

(*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)

Naura Syria Carapeto Ferreira

(*Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil*)

Nícia Maria Bessa

(*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Nigel Pelham de Leighton Brooke

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Paulo de Martino Jannuzzi

(*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Robert Verhine

(*Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil*)

Sandra Zákia Sousa

(*Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Sérgio Vasconcellos de Luna

(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Yara Lúcia Esposito

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

---

### COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

### ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

### AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

### NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

### REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

---

### PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

### DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

### IMPRESSÃO

Forma Certa Gráfica

# SUMÁRIO

**EDITORIAL.....278**

## **TEMA EM DESTAQUE**

### **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA BÁSICA**

¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela?

*Como a avaliação institucional pode contribuir para melhorar a escola?*

*How can institutional evaluation contribute to improving school?*

Antonio Bolívar.....284

Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos

*Evaluación institucional en la educación básica: retrospectiva y cuestionamientos*

*Institutional evaluation in basic education: retrospective and inquiries*

Elba Siqueira de Sá Barretto, Gláucia T. Franco Novaes.....314

Caminhos da construção de uma avaliação institucional participativa

*Caminos de la construcción de una evaluación institucional participativa*

*Paths to the construction of participative institutional evaluation*

Adilson Dalben.....346

Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras

*Evaluación de la educación infantil: aportes de iniciativas extranjeras*

*Evaluation of early childhood education: contributions from foreign initiatives*

Sandra Zákia Sousa, Cláudia Oliveira Pimenta.....376

Uma experiência de avaliação institucional na educação básica: limites e possibilidades

*Una experiencia de evaluación institucional en la educación básica: límites y posibilidades*

*An experience of institutional evaluation in basic education: limits and possibilities*

Cleide Oliveira.....408

Avaliação institucional e qualidade educativa na formação inicial de professores em Portugal

*Evaluación institucional y calidad educativa en la formación inicial de profesores en Portugal*

*Institutional evaluation and educational quality in the initial teacher education in Portugal*

Fátima Sousa-Pereira, Carlinda Leite.....440

## ENTREVISTA

A experiência de avaliação institucional no município de  
Campinas: um depoimento

*La experiencia de evaluación institucional en el municipio de Campinas:  
un testimonio*

*The experience of institutional evaluation in the municipality of Campinas:  
a testimony*

Elba Siqueira de Sá Barretto, Nelson Gimenes.....470

## OUTROS TEMAS

Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia  
do conhecimento

*Tres escenarios educacionales para el futuro: lecciones de la sociología  
del conocimiento*

*Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology  
of knowledge*

Michael Young, Johan Muller.....522

Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em  
tempo integral

*Reflexiones sobre posibles criterios de calidad de la escuela en tiempo integral*

*Reflections on possible quality criteria for full-time schools*

Heike Schmitz, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.....552

Software educativo para universitários sobre prevenção de  
acidentes de trânsito

*Software educativo para universitarios sobre prevención de accidentes  
de tráfico*

*Educational software for university students regarding the prevention  
of traffic accidents*

Elaine Pasqualini, Sandra Regina Gimenez-Paschoal.....582

**ERRATA.....604**

**INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES.....608**

# EDITORIAL

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v27i65.4178>

A preocupação com a melhoria da qualidade da educação vem sendo, nas últimas décadas, fortemente associada aos processos avaliativos, e isso se deve em grande parte à crescente importância das avaliações de sistema no cenário educacional.

Ao lado das políticas de responsabilização associadas à mensuração dos resultados de aprendizagem dos alunos, a avaliação institucional ora tem figurado como contraponto à ênfase classificatória das avaliações externas de caráter somativo, ora como parte de uma abordagem mais complexa. Esta considera ou envolve as avaliações de sistema, mas toma a avaliação da escola como um processo interno que visa a favorecer o desenvolvimento profissional dos atores escolares na perspectiva do seu empoderamento em relação ao que fazer para lograr os avanços pretendidos na qualidade da educação.

Largamente empregada na educação superior no Brasil, a avaliação institucional tem-se disseminado mais timidamente na educação básica, na sua aceção de autoavaliação.

A seção “Temas em Destaque” do número 65 da revista *Estudos em Avaliação Educacional* reúne textos de autores brasileiros e da Península Ibérica, focalizando predominantemente a avaliação institucional na escola básica, justamente por ser ela menos explorada na literatura concernente ao país. Contudo, estende também o olhar à avaliação institucional dos cursos de formação inicial de professores dessa etapa da escolaridade, como no caso de Portugal (Fátima Sousa-Pereira e Carlinda Leite).

Rediscute, com Antonio Bolívar, da Universidade de Granada, a imbricação, do ponto de vista conceitual, da avaliação institucional com as políticas de *accountability*, propondo uma revisão dessas últimas com vistas a direcioná-las ao processo de construção de capacidades na escola que promovam

a sua melhoria, assegurando as aprendizagens imprescindíveis a todos.

Os textos sobre as experiências brasileiras fazem, com diferentes graus de abrangência, uma descrição sucinta e um balanço das suas possibilidades e limites, bem como discutem os desafios por elas suscitados. Esse é o caso dos artigos de Elba Siqueira de Sá Barretto e Gláucia T. Franco Novaes, de Cleide Oliveira e de Adilson Dalben. Barretto e Novaes oferecem um panorama mais amplo das diferentes iniciativas no país, dos referenciais teórico-metodológicos adotados, dos processos de implantação que utilizam e dão pistas para aprofundar a discussão dos resultados que apresentam e dos questionamentos que suscitam, como o da participação das famílias no processo.

Propósito assemelhado têm os estudos de Oliveira e de Dalben. O primeiro deles limita-se a uma experiência restrita. O de Dalben apresenta a concepção de avaliação institucional participativa, tal como desenvolvida pelo modelo proposto pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e discute os movimentos de sua implantação em três iniciativas. Duas nessa cidade, sendo uma delas a que veio a se constituir como política educacional da rede municipal de Campinas, e outra, fora do Brasil, qual seja, a que fez parte da reforma do Sistema de Inspeção Educativa de Angola.

Resta mencionar a contribuição de Sandra Zákia Souza e Cláudia Oliveira Pimenta à esta seção. Seu objeto de estudo é a caracterização de propostas de avaliação e credenciamento de instituições de educação infantil formuladas no exterior, quanto aos seus propósitos e formas de operacionalização. Reúnem também resultados de pesquisas brasileiras que têm utilizado instrumentos construídos em outros países para aquilatar a qualidade da educação das crianças pequenas presente nas nossas instituições. O estudo evidencia que as dimensões e propósitos dessas abordagens contemplam, com variações, aquelas que vêm sendo privilegiadas nas avaliações institucionais empregadas no Brasil, e amplia os referenciais de análise na perspectiva de subsidiar a formulação de políticas do gênero nessa etapa da educação.

Na seção "Entrevista", Mara Regina Lemes De Sordi, coordenadora no Loed do trabalho desenvolvido com a Secretaria da Educação do município que visa à implantação da política de avaliação institucional participativa nas suas escolas, também foi ouvida. Ela teve, na ocasião, oportunidade de refletir mais detidamente sobre aquela que representa a mais duradoura experiência do gênero de que se tem registro no país.

Finalmente, são também publicados na seção "Outros Temas" três artigos. O primeiro, de autoria de Michael Young e Johan Muller, apresenta três cenários para o futuro da educação, tendo como objeto principal a discussão sobre as relações entre currículo e conhecimento, com ênfase na reflexão sobre a natureza do conhecimento a ser ensinado nas escolas. Os autores caracterizam três possíveis cenários para a educação nos próximos anos, com base na análise de atuais tendências em políticas educacionais voltadas às escolas e aos currículos escolares. Ao retomar as origens da sociologia do conhecimento no pensamento de Durkheim, os autores reavivam a tradição social realista da corrente sociológica, a partir da qual traçam um cenário que consideram preferencial como marco para a proposição de políticas educacionais para o futuro.

Já o outro artigo, de Heike Schmitz e Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, discute questões importantes sobre o papel das avaliações externas de larga escala no que tange à verificação da qualidade oferecida em estabelecimentos de ensino de tempo integral. Encerrando esta seção, o artigo de Elaine Pasqualini e Sandra Regina Gimenez-Paschoal tem como foco central a avaliação de um *software* educativo para universitários que aborda a temática da prevenção de acidentes de trânsito.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Comitê editorial







TEMA EM  
DESTAQUE

# ¿CÓMO PUEDE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL CONTRIBUIR PARA MEJORAR LA ESCUELA?

**ANTONIO BOLÍVAR**

## **RESUMEN**

*Asegurar el derecho a una buena educación para todos en todos los lugares precisa de dispositivos externos que posibiliten evidenciar en qué grado está asegurado y para que las escuelas den cuenta de los niveles de educación ofrecida. La cuestión es más bien cómo hacerlo para que, en lugar de abocarse a una competencia entre escuelas o a proporcionar criterios en la elección de los clientes, potencien la mejora interna con los recursos oportunos. El artículo formula una revisión actual de la “accountability”, vinculada a la autoevaluación institucional como proceso para construir capacidades de la escuela. La responsabilización o rendición de cuentas tiene como finalidad primera la capacitación para la mejora, asegurando a la vez los aprendizajes imprescindibles a todos.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • AUTOEVALUACIÓN •  
MEJORA DE LA EDUCACIÓN • DESARROLLO PROFESIONAL.

## COMO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PODE CONTRIBUIR PARA MELHORAR A ESCOLA?

### RESUMO

*Para garantir o direito a uma boa educação a todos em todos os lugares, é preciso contar com dispositivos externos que possibilitem evidenciar o grau em que ele está assegurado, a fim de que as escolas deem conta dos níveis de educação oferecida. A principal questão é como fazer isso para que, em vez de se limitar a uma concorrência entre escolas ou a proporcionar critérios para a escolha dos clientes, seja potencializada a melhoria interna com os recursos oportunos. O artigo formula uma revisão atual da accountability, ligada à autoavaliação institucional como processo para construir capacidades da escola. A responsabilização ou prestação de contas tem como finalidade primordial a capacitação para a melhoria, garantindo ao mesmo tempo as aprendizagens imprescindíveis a todos.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • AUTOAVALIAÇÃO • MELHORIA DA EDUCAÇÃO • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

## HOW CAN INSTITUTIONAL ASSESSMENT CONTRIBUTE TO IMPROVING SCHOOL?

### ABSTRACT

*To guarantee the right to a good education to everyone everywhere, it is necessary to rely on external devices that make it possible to know how much of it is ensured, so that schools have mastery of the levels of education offered. The main question is how to do this so that, instead of looking at competition among schools or at providing criteria for choice by clients, internal improvement with appropriate resources is enhanced. This paper is a current review of accountability, linked to institutional self-evaluation as a process to build school capabilities. The responsibility or accountability has as its primary purpose training for improvement, while at the same time ensuring essential learning for all.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • SELF-EVALUATION • EDUCATIONAL IMPROVEMENT • PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendo responder al siguiente dilema: si bien podemos oponernos (y criticar) las evaluaciones externas de las escuelas por los modos en que se han llevado a cabo y, sobre todo, por los efectos negativos en la mejora que han tenido, no debemos –sin embargo– oponernos a toda evaluación externa. ¿Por qué es necesario, pues, algún tipo de evaluación externa?, ¿De qué modo sería defendible?, ¿Qué papel tienen los procesos de autoevaluación interna? En último grado, la cuestión es: ¿cómo podemos garantizar una educación más equitativa a todo el alumnado? El asunto crítico, como siempre, es: ¿qué medios son más eficaces para mejorar la educación pública? De este modo, queremos plantear cómo una *accountability* puede convertirse, lejos de los múltiples usos malsanos que ha tenido, en un

[...] sistema de responsabilidad educativa efectiva que pueda producir mejoras sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes, fortalecer la profesión docente, y ofrecer transparencia de los resultados al público. (FULLAN; RINCON-GALLARDO; HARGREAVES, 2015, p. 2)

Para responder a las anteriores cuestiones, mi contribución se inscribe en la línea de lo que se ha dado en llamar “*the new accountability*” (FUHRMAN, 1999; CARNOY; ELMORE; SISKIN, 2003), donde la responsabilización o rendición de cuentas tiene como finalidad primera la *capacitación para la mejora* (ELMORE, 2003) y no tanto los *rankings* o un sentido penalizador. Desde el año 2000 todo un conjunto de investigadores (FUHRMAN; ELMORE, 2004; DARLING-HAMMOND; SNYDER, 2015) considera que el asunto no es oponerse a cualquier tipo de evaluación externa en un servicio público, sino “rediseñar” los sistemas de evaluación institucional vigentes, de modo que puedan capacitar a las escuelas para promover una mejor educación al servicio de la equidad de la ciudadanía (SIROTNIK, 2005). La “*accountability*”, como término que se presta a varias interpretaciones, debiera ser entendida como “ser responsable de las propias acciones en sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes”.

Más allá de visiones reduccionistas y conservadoras de la *accountability* educacional y de su apropiación por el pensamiento neoliberal (AFONSO, 2009), el nuevo sentido de la responsabilización por evaluaciones externas es la mejora de la educación, lo que implica su conjunción con procesos de autoevaluación internos a la escuela. Se parte de la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender y lograr el éxito educativo; para eso, las evaluaciones externas deben contribuir a la construcción de la capacidad de las escuelas para actualizar ese potencial en sus estudiantes. Una sociedad y una economía del conocimiento requieren ciudadanos con capacidad crítica y creativa. Las pruebas tipo test restringen gravemente la enseñanza y el aprendizaje a lo requerido por las pruebas (*teaching to the test*). Dos fuerzas contradictorias parecen enfrentarse: pruebas externas limitadas a aprendizajes instrumentales y conceptuales, y una sociedad del conocimiento que requiere otro tipo de competencias (SAHLBERG, 2010).

En una responsabilidad compartida, todos deben ser responsables de las contribuciones que cada uno pueda hacer para asegurar oportunidades de aprendizaje de alta

calidad para todos los niños. A nivel de la escuela, esta responsabilidad compartida exige una cultura de liderazgo compartido, en una comunidad profesional que trabaja junta con un enfoque común en el rendimiento de los estudiantes (BOLÍVAR, 2014).

No obstante, las políticas educativas occidentales están empleando la *accountability* dentro de una estrategia mercantil o descentralizadora, donde se trata de presionar a las escuelas para mejorar, cuando no a dar criterios a los clientes para elegir escuelas (otro modo de presión). En estos casos, argumentan Leithwood y Earl (2000), aparte de no ser ética, distrae a los estudiantes del mejor aprendizaje y a los profesores de la mejor enseñanza, para concentrar a ambos en lo que piden en las pruebas. Con razón se han criticado las limitaciones que tienen las evaluaciones estandarizadas (BARRENECHEA, 2010).

De este modo quiero proseguir, con nuevos avances, con el estudio de algunas de las tesis que he defendido en trabajos anteriores (BOLÍVAR, 2003a; BOLÍVAR, 2006). Kenneth Sirotnik (2002) ha formulado en una excelente argumentación la necesidad de que, en una educación pública, la responsabilidad implique también la rendición de cuentas. Por eso, la cuestión a plantear es cómo combinar, de modo productivo, ambos tipos de evaluación. La evaluación de escuelas tiene, pues, dos grandes metas que, aunque opuestas a menudo, no tienen por qué serlo:

- a. Dar cuenta de la prestación de un servicio público, en una dirección de los resultados; pero también, en otra, salvaguardar la equidad de la ciudadanía que no puede dejar sólo a la arbitrariedad lo que está sucediendo en cada escuela.
- b. La evaluación de las escuelas, particularmente como autoevaluación, puede tener la función de un proceso que aprende con la propia práctica y, en esta medida, contribuir a un desarrollo, un crecimiento o una mejoría.

La *evaluación externa*, en la práctica, se dirige más a los resultados. Su función es dar cuenta del funcionamiento de



un *servicio público* y de la labor de sus profesionales, velando por una equidad del sistema. Por su parte, el punto fuerte de la autoevaluación institucional es la propia mejora interna. Sin embargo, su punto débil es que exige el compromiso y la apropiación de los implicados.

En cualquier caso, la *necesidad de evaluaciones externas* viene determinada tanto para asegurar la igualdad (misma calidad educativa) de los ciudadanos en la educación, acentuada cuando las escuelas tienen mayor autonomía, como para aportar los recursos y apoyos necesarios a aquellos establecimientos de enseñanza que no estén ofreciendo un entorno educativo parecido a otros (públicos o privados concertados) o para compensar, en la medida de lo posible, las desigualdades o deficiencias sociales. Desarrollar y evaluar el currículum de modo autónomo, al depender de cada contexto social, puede conllevar problemas de justicia/equidad (por ejemplo, incremento de diferencias) entre las escuelas o servir a intereses parroquiales no defendibles con unas mínimas pretensiones de generalizabilidad (BOLÍVAR, 2008a). Si bien, un tanto ingenuamente, cabe oponerse a todo tipo de evaluación que pretenda el “control”, es preciso reconocer la necesidad de que las escuelas públicas respondan del servicio educativo que ofrecen y de los resultados alcanzados.

En su lugar, otro tipo de rendimiento de cuentas es posible, por medio de modos no reduccionistas del aprendizaje ni competitivos entre escuelas. Por ejemplo, las últimas reformulaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile, a demanda de la comunidad educativa, para incluir otros ámbitos en la vida escolar (convivencia y clima escolar, participación, autoestima, entre otros) que complementan a los logros de aprendizaje, al tiempo que evitan la competencia entre escuelas, caminan en dicha dirección. Igualmente el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Brasil presenta posibilidades para superar visiones reduccionistas y conservadoras del *accountability* educacional (SCHNEIDERI; NARDII, 2014).

## **UNA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: CONJUNTAR LA MIRADA EXTERNA E INTERNA**

Se puede entender la “evaluación institucional” como un proceso que integra la evaluación externa y la interna o autoevaluación, considerando que dicha conjunción es una tarea absolutamente prioritaria. En el modo en que lo utilizamos en España (MATEO, 2000), hablamos de “evaluación institucional” como una evaluación de la institución que contemple las dos dimensiones o que integre las dos caras del proceso de evaluación, un espacio de confluencia entre la evaluación externa (eficacia) y la autorrevisión basada en la escuela (mejora). 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 (BOLÍVAR, 2003). Como señala Mateo (2000, p. 176):

La evaluación externa necesita ser substanciada desde la interna, ésta le aporta significado a sus procesos y evita su desarraigo. La evaluación institucional trata de conjugar ambas perspectivas y aunarlas en un objetivo común: la gestión eficaz y eficiente de la calidad educativa en el marco globalizador e integrador de la institución. La evaluación institucional constituye en definitiva un espacio interrelacional nuevo, donde se produce la fusión de ambas percepciones, hecho que se traduce en una importante aportación de valor añadido en términos de comprensión de la realidad educativa evaluada y es favorecedora de los procesos de desarrollo institucional y de mejora de la gestión de la calidad.

No obstante, en la práctica hay serios problemas para integrarlas, además de que responden a dos concepciones de los establecimientos de enseñanza (organizaciones formales o comunidades a construir socialmente). Primando la Revisión Basada en la Escuela (*school based review*), inmersa en un ciclo de mejora interna, hoy se mantiene la necesidad de conjugarla con indicadores de eficacia. El asunto será cómo ello se hace y para qué. Por eso, la metodología y los instrumentos a emplear se subordinan a la cuestión previa

de *para qué* queremos la evaluación de las escuelas. La finalidad no puede ser otra sino lo que significa la misión de la escuela: la mejora continua y el éxito para todos los estudiantes.

La mirada externa puede incidir internamente en la escuela cuando ya existe previamente una cultura de autoevaluación como una “responsabilidad compartida”. Así, la necesidad para una escuela pública de *dar cuenta* de la responsabilidad de sus propios resultados se combina con *rendirse cuenta* de sus propios avances, para tomar medidas a nivel local. Se plantea, pues, no sólo a nivel teórico sino práctico, la necesidad de *conjugar una evaluación externa con una autoevaluación*.

Con todo, la cuestión es cómo (en qué condiciones) pueden, de modo realista, llegar a ser compatibles, e incluso potenciarse mutuamente, cuando lo que domina es más un enfrentamiento que una complementariedad. El evaluador externo puede adoptar la posición de mediador, “amigo crítico”, agente de cambio y dinamizador, etc. Es decir, se guía por un conjunto de valores que pretenden ser educativos, en lugar de instrumentales, para los implicados, contribuyendo a explicitar un dibujo más claro de la institución y de lo que significa su trabajo en el conjunto más amplio de las prácticas sociales, como primer paso para la reflexión conjunta sobre lo que se hace, se debería hacer o sería legítimo lograr.

Sin embargo, las evaluaciones externas de las escuelas o del desempeño docente están sometidas a discusión, como ha sucedido en Portugal, especialmente por pensar en cómo pueden servir para motivar a los docentes que ya lo hacen bien y, a la vez, contribuyan a mejorar aquellas escuelas y docentes con bajos niveles en su alumnado. En el fondo, ante la mejora escolar, meta irrenunciable de cualquier sistema educativo, nos encontramos con el dilema de actuar por *presión externa* (control de resultados) o por compromiso e *implicación interna* (autoevaluación). Si bien sabemos que una política *intensificadora* suele inhibir los esfuerzos de mejora del profesorado y de la escuela, perdiendo el potencial de sinergia que debía tener, tampoco cabe confiar sin más en las iniciativas y procesos de cada

escuela y de su profesorado. Esto último, si bien debe ser potenciado por las instancias centrales, no puede ser presupuesto. Hay razones para pensar que, en determinados contextos, una lógica de implicación debe verse impulsada por mecanismos de presión que lleven a los actores a asumir compromisos por la mejora. En momentos en que éstos se debilitan, existen –como contrapartida–, incentivos u otros tipos de presión para aquellos casos en los que no se están alcanzando determinados niveles de calidad. Lograr un equilibrio, siempre inestable, es el problema. En cualquier caso, primero capacitar, sólo en segundo lugar, presionar.

No obstante, en la práctica, hay serios problemas para integrarlas, porque responden a dos concepciones de las instituciones escolares (organizaciones formales o comunidades a construir socialmente). Además, un sistema de rendimiento de cuentas externo inevitablemente tiende a una uniformidad (que todas las escuelas deben alcanzar los mismos niveles de consecución de sus alumnos), mientras que la autoevaluación tiende a ser sensible con la variabilidad y particularidad de cada escuela (BOLÍVAR, 2006). En ésta damos prioridad a la “revisión basada en la escuela” (*school based review*), inmersa en un ciclo de mejora interna. Esta autoevaluación puede ser conjugada con indicadores externos de los resultados que está obteniendo la escuela. El asunto será cómo se hace esto y para qué.

Fue David Nevo (1997, 1998), uno de los primeros que situó en qué medida las dos formas de evaluación (datos externos y procesos de autoevaluación) pueden desempeñar un papel complementario en un diálogo para la mejora. En cualquier caso, como han subrayado muchos autores, deben tener prioridad los procesos de autoevaluación sobre la evaluación externa (BONAMI, 2005).

El dilema es cómo combinar un sistema de rendimiento de cuentas externo, que inevitablemente tiende a una uniformidad (y, por tanto, que todos los profesores, independientemente de la escuela, deben alcanzar los mismos niveles de consecución de sus alumnos), con la variabilidad y particularidad de cada escuela, por lo que debieran estar especificados *contextualmente*. No obstante,

esto no puede comportar, como comenta Nevo (1997), que se utilice injustificadamente la autoevaluación como excusa para evitar las demandas de rendir cuentas de resultados o para presentarla como una alternativa a la evaluación sumativa. En la práctica cualquier proceso de evaluación desarrollado por el profesorado de un establecimiento escolar, que emplea como instrumento básico de mejora la evaluación formativa o autoevaluación, necesita también de una evaluación sumativa, que le sirva para demostrar su mérito y valor.

Una escuela que no cuenta con ningún mecanismo interno para su autorrevisión tendrá dificultades para sacar partido, en un diálogo constructivo, a cualquier informe de evaluación externa. En este sentido, como determina Elmore (2003, p. 28): “el rendimiento de cuentas interno precede al rendimiento de cuentas externo y es una precondition para cualquier proceso de mejora”, porque, “la capacidad para mejorar precede y modela las respuestas de la escuela a las demandas externas de los sistemas de rendimiento de cuentas” (ELMORE, 2003, p. 31). Por eso, como dice Nevo (1997), aquellos que estén interesados en la evaluación sumativa externa deberían preocuparse para que las escuelas desarrollen mecanismos de evaluación interna, no para sustituir la externa, sino para hacerla más eficaz. En caso contrario, la evaluación externa engendrará actitudes defensivas y será percibida como un intento de controlar el funcionamiento de la escuela y un atentado contra la autonomía profesional, lo que en nada contribuye a la mejora.

De igual modo defienden Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves que la prioridad de los responsables políticos debería ser orientar la generación de condiciones para una rendición de cuentas interna, es decir, la responsabilidad colectiva de la profesión docente para una mejora continua y el éxito de todos los estudiantes.

En este nuevo modelo de responsabilidad profesional, un sistema de responsabilidad educativa externa que tranquiliza a la opinión pública que el sistema está funcionando en línea con las expectativas de la sociedad sigue siendo un importante papel de los sistemas educativos, pero se nutre

y sustenta en el desarrollo de una fuerte responsabilidad interna. (FULLAN; RINCON-GALLARDO; HARGREAVES, 2015, p. 2)

De ahí que la prioridad para los responsables políticos debiera ser crear condiciones para que el rendimiento de cuentas interno sea posible y necesario, ya que son más eficaces en lograr una mayor rendición de cuentas en general, incluida la rendición de cuentas externa. La escuela no podrá dar respuesta a los datos aportados externamente si no cuenta con procesos de autorrevisión, así como con capacidad de mejora para traducirlos en planes de acción concretos y efectivos. En suma, si no hay capacidad interna de mejora malamente van a conseguir las presiones externas que la organización responda exitosamente en el sentido deseado por las presiones procedentes de rendiciones de cuentas externas.

En un trabajo excelente, uno de los mejores –promoví su traducción en un número monográfico– de Richard Elmore (2003), se plantea cómo salvar o superar el “*gap*” o la brecha entre los estándares externos y la mejora interna o el desarrollo profesional en la escuela. El plantea, en esta misma línea, que si no existen previamente procesos de autoevaluación, los datos de la evaluación no pueden contribuir a la mejoría. Desde esta perspectiva, una política bien conducida sobre la rendición de cuentas exige paralelamente (*quid pro quo*), o mejor prioritariamente, crear dispositivos, o mejor crear capacidades, y apoyar a la escuela para que los datos externos sobre la situación de la escuela puedan ser procesados por medio de procesos reflexivos por la propia escuela, para que puedan contribuir para la mejora. Lejos de una perspectiva punitiva, se trata de incidir en el *empowerment* del personal de la escuela y de ésta como conjunto, para que pueda mejorar. Como señala Elmore (2003, p. 12):

El rendimiento de cuentas debe ser un proceso recíproco. Para todo incremento de rendimiento que yo solicito de ti, tengo la misma responsabilidad en cuanto a proveerte de la capacidad de satisfacer las expectativas creadas.

Este es el principio de 'reciprocidad del rendimiento de cuentas por capacidad'. Por el momento, las escuelas y los sistemas escolares no están diseñados para proveer apoyo o capacidad en orden a poder responder a las demandas por el rendimiento de cuentas.

Si se quiere, dice Richard Elmore (2003), que una escuela llegue a un determinado nivel y ella no lo logra, en lugar de cualquier medida punitiva, será preciso apoyar determinados procesos de desarrollo profesional, de recursos, etc., para que llegue en función de una equidad, que debemos defender, de la ciudadanía. Por eso, como señalaba en otro lugar glosando a Elmore (BOLIVAR, 2003b), si el movimiento de rendición de cuentas por niveles de rendimiento quiere cumplir lo que promete (mejorar la calidad de las experiencias educativas de todos los estudiantes e incrementar el rendimiento de las escuelas) requiere una adecuada estrategia de mejora, de la que hasta ahora carece: invertir en el conocimiento y habilidades de los profesores y rediseñar las condiciones de trabajo. Si los profesores no aprenden a trabajar de modo diferente y los establecimientos de enseñanza continúan con la actual organización, no se podrá responder, como se pide, a las presiones de rendimiento de cuentas. Este es el *quid pro quo*, que exige –por tanto– plantear la rendición de cuentas de otro modo, como una “responsabilidad profesional compartida”.

En fin, la evaluación implica, como desarrollo y capacitación para la mejora, situarla en el desarrollo del currículo o de la enseñanza, en la creación de capacidades del grupo docente y, en esa medida, en el desarrollo profesional situado en el propio crecimiento de la escuela como organización. Todo esto subordinado, en último extremo, a la cuestión sobre cómo proporcionar mejores aprendizajes para todos los alumnos.

Es evidente que continúa irresuelta la cuestión sobre cómo las fuerzas exógenas pueden activar y sostener las dinámicas endógenas de la escuela. Si hemos constatado que la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos confiar en que florezca

por generación espontánea de los propios establecimientos de enseñanza, sin estímulos y apoyos de la administración educativa y comunidad. A partir de estas coordenadas, entonces, precisamos una responsabilización “inteligente”, como la ha llamado David Hopkins (2008). Un “inteligente” rendimiento de cuentas debe preocuparse por asegurar procesos continuos y efectivos de autoevaluación en cada escuela, combinados –de modo coherente y equilibrado– con presión externa por medio de datos procedentes de las evaluaciones. De este modo los procesos de mejora escolar se ven potenciados por los impulsos externos y prioridades políticas. En aquellos casos en que ya hay buenos procesos educativos y resultados en el aprendizaje de los alumnos, la presión externa debe ser modesta, aminorarse progresivamente. Sin embargo,

[...] en aquellas situaciones en que se requieren formas más robustas de rendición de cuentas externa ésta siempre deberá estar diseñada para apoyar el profesionalismo del profesor y la capacidad de la escuela para utilizar los datos que permitan mejorar el rendimiento de los estudiantes. (HOPKINS, 2008, p. 147)

Si se presiona mucho se anulan las iniciativas de la escuela y los consiguientes procesos de autoevaluación, pero en los casos en que la escuela está en proceso de declive, presión y apoyo se han de combinar de modo “equilibrado”.

De modo similar, Pasi Sahlberg señala que, frente a los modos impositivos de rendimiento de cuentas, muchos países (Japón, Singapur, Finlandia) están introduciendo

[...] formas más inteligentes de evaluación y prestación de cuentas con la finalidad de encontrar métodos de enseñanza alternativos que promuevan el aprendizaje productivo requeridos en las economías del conocimiento. (SAHLBERG, 2009, p. 1)

Frente a lo que llama *Movimiento Global de Reforma Educativa*, propio del movimiento neoliberal con un programa de reforma común centrado en los resultados medidos en test, hay un *Movimiento alternativo de Reforma*, del que sería



ejemplo Finlandia, que busca la colaboración y el compromiso de los docentes, donde se les reconoce una profesionalidad para tomar decisiones y una responsabilización basada en la confianza. Un profesional es responsable y ejerce bien su oficio cuando no es amenazado por presiones externas. Por eso,

[...] en lugar de insistir en la abolición de los sistemas de rendimiento de cuentas de las escuelas, hay necesidad de un nuevo tipo de política de rendición de cuentas que equilibra medidas cualitativas y cuantitativas y que se basa en un rendimiento de cuentas mutuo, una responsabilidad profesional y en la confianza. A esto lo denominamos 'rendimiento de cuentas inteligente'. Este tipo de responsabilización inteligente utiliza una amplia variedad de datos que posibilita una genuina expresión de las fortalezas y debilidades de una escuela en particular en el cumplimiento de sus objetivos. (SAHLBERG, 2009, p. 10)

## **LA AUTOEVALUACIÓN COMO DISPOSITIVO PARA EL DESARROLLO DE LA ESCUELA**

Los procesos de autoevaluación se sitúan, frente a regulaciones burocráticas y modos impositivos externos, en este enfoque inteligente de nueva *accountability*. El eje prioritario es la mejora interna y el protagonista principal tiene que ser el propio grupo docente en cada escuela. De este modo, podemos inscribir la evaluación de la acción educativa de las escuelas en tres grandes tradiciones: una, más al servicio de la administración educativa, que busca –mediante la eficacia– el control de la labor de las escuelas; otra basada en la mejora de los procesos organizativos del profesorado; y una tercera al servicio de los clientes, proporcionando elementos para la elección de escuelas (*choice schools*), en una orientación al mercado (BOLÍVAR, 2003b).

La autoevaluación es un proceso iniciado por la institución escolar, llevado a cabo por su profesorado, con el propósito de encontrar respuestas a sus problemas y no a cuestiones planteadas por agentes o instancias externas. Una autoevaluación institucional, como *desarrollo organizacional*, se orienta al diagnóstico de la situación de la escuela e

identificación de necesidades, en lugar de una fase final, como en la evaluación externa. Por eso, la autoevaluación institucional ha llegado a constituirse en una buena estrategia para una *organización que aprende* (BOLÍVAR, 2000). Desde esta perspectiva, los procesos de evaluación interna y, como señalábamos antes, una inteligente planificación de rendición de cuentas externa, deben tener como motivación última movilizar la capacidad interna de cambio. Los procesos de evaluación interna o autoevaluación pueden ser un dispositivo para aprender, para promover el desarrollo de la organización. Es una oportunidad para reconstruir sus modos de ver sobre lo que está ocurriendo en la organización. Por eso, es preciso contar con datos (externos o internos) para poder hacer un diagnóstico como un proceso entroncado con procesos de mejora, tomándolo como un *dispositivo de innovación planificada*, que requiere analizar los logros y problemas, apoyados en informaciones que puedan proporcionar juicios pertinentes. Se trata de hacer un uso informado, a partir de datos, en la toma de decisiones, como ya se ha convertido en un lema o corriente en el ámbito anglosajón (*Data-driven decision making*).

Como proceso de trabajo, normalmente, la *revisión interna basada en la escuela* (otra forma de denominarla) parte de un *diagnóstico inicial* del centro (evaluación *para la mejora*) que aporte evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas que, una vez compartidos por el grupo, deben inducir a establecer planes futuros para la acción. Pero, sobre todo, la evaluación va inmersa en “espiral” en el propio proceso de desarrollo institucional (evaluación *como mejora*), se van revisando y recogiendo información colegiadamente sobre la puesta en marcha de los planes de acción, qué va pasando, de qué forma y por qué, identificando prioridades, revisando y planificando sucesivamente lo que se ha hecho o se debiera acordado hacer.

En cualquier caso, siendo el foco principal de los procesos de autoevaluación la mejora proyectada, tanto a nivel de planificación de toda la escuela como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que pueda adecuadamente

llevarse a cabo, paralelamente exige un conjunto de procesos (colaboración, capacitación, procesos reflexivos, autonomía, etc.), que deben ser cuidados. Por eso, requiere el compromiso de todos o una mayoría de los miembros para analizar reflexiva y cooperativamente donde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar los logros y necesidades y determinar qué cosas podemos ir haciendo mejor dentro de lo posible: ¿cómo van las cosas en la escuela?, ¿qué va funcionando aceptablemente?, ¿qué cosas necesitarían mejora?, ¿estamos haciendo lo que querríamos hacer?, etc.

Y, por tanto, qué apoyos y qué acciones pueden incrementar los niveles de aprendizaje, conducir las dinámicas más autónomas de cambio, implicar a las escuelas y a los profesores, todo esto dentro de una perspectiva de trabajo en colaboración, de configurar la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje. A su vez, grupos de escuelas se apoyan mutuamente, formando redes entre escuelas.

En otro lugar (BOLÍVAR, 2003a) hemos expuesto un *modelo de proceso*, en que de la revisión y diagnóstico del estado actual del funcionamiento de la escuela, se emprenden acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. En este marco de trabajo, como forma habitual de trabajo, se parte consensuando un “mapa” de logros y necesidades, fruto del autodiagnóstico/evaluación de la situación de la escuela, en un compromiso por revisar, concretar y sistematizar nuestras ideas educativas, de modo continuo y en espiral. Un proceso parecido a lo que otros autores (HOPKINS, 2008) representan con la imagen de camino, trayecto o viaje para la mejora en la que se parte de un diagnóstico de dónde estamos ahora, de una visión para la mejoría, hacia donde queremos estar –sin visión no puede haber procesos de autorrevisión– y, unido a esto, cómo llegar allí, planificando estrategias, procesos y responsabilidades para conseguirlo.

De este modo, la autoevaluación, como revisión interna basada en la escuela, está inmersa en un proceso de desarrollo de ésta, para potenciar el propio cambio, como actitud permanente del grupo o institución por supervisar y valorar

lo que se está haciendo. Una primera fase de autorrevisión es el *diagnóstico organizativo inicial* (evaluación para la mejora). Este diagnóstico previo (detectar necesidades y problemas), una vez sea compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción (mejora escolar). Pero, sobre todo, la evaluación va inmersa en “espiral” en el propio proceso de desarrollo (evaluación *como mejora*), se van revisando y recogiendo información colegiadamente sobre la puesta en marcha de los planes de acción, qué va pasando, de qué forma y por qué, identificando problemas y necesidades, revisando y planificando sucesivamente lo que se ha hecho o se debiera o se ha acordado hacer. En las experiencias de diagnóstico orientado a la mejora se pone de manifiesto que es preciso crear un Grupo coordinador interno, además del necesario asesoramiento o apoyo externo (al menos en sus primeros pasos), que vaya dinamizando el proceso, así como sirviendo de “puente” entre el profesorado y el asesor externo.

He defendido en distintos trabajos (BOLÍVAR, 2014) que, cuando el modo habitual de trabajo es aislado e individualista, la autoevaluación no funciona a menos que haya incentivos y apoyo externo o, en otra dirección, se camine a un rediseño organizativo de los establecimientos de enseñanza y del trabajo docente en línea con la configuración de la escuela como una “Comunidad Profesional de Aprendizaje”. Lo que sucede es que no es algo a pretender en todos los establecimientos de enseñanza, sino a construir en cada una, con sus distintos ritmos y proceso de desarrollo. Las escuelas, con los necesarios apoyos externos, han de construir su propia capacidad de cambio, como único modo de responder en esta época a los problemas y demandas externas.

### **CONSTRUIR LA CAPACIDAD INTERNA DE MEJORA**

En fin, desde esta perspectiva, lo que nos importa es cómo construir la *capacidad de mejora* (BOLÍVAR, 2008b), que desempeña un papel clave los procesos de autoevaluación. Como ha defendido Elmore (2003), si se desea mejorar las escuelas, más que presionar para que rindan externamente

cuentas, que inviertan capacitando al personal que trabaja en ellas. Esta capacidad, entendida como la construcción de procesos que posibilitan el desarrollo de la escuela como organización, que en una cuidada formulación (STOLL, 1999, p. 506) dice que es

[...] el poder para comprometer y mantener el aprendizaje permanente o continuo de los profesores y de la propia escuela, con el propósito de incrementar el aprendizaje de los alumnos.

Se dirige a empoderar la *capacidad interna de cambio* (“changes internal capacity”) de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos para regenerar internamente la mejora de la educación. Construir capacidad se refiere, pues, a proveer oportunidades para que la gente pueda trabajar juntos de modo que promueva su propio desarrollo individual y el colectivo de la escuela. El modelo de las organizaciones que aprenden y ahora, en su reconceptualización educativa actual, comunidades profesionales de aprendizajes, ponen de manifiesto esa competencia colectiva de tomar la escuela como un todo para el cambio educativo.

Contar con profesionales que tienen responsabilidad en hacer bien su trabajo, respondiendo por los aprendizajes de los estudiantes, tiene su impacto en la calidad de la educación ofrecida. Esto supone girar la *accountability*, como hacen Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves (2015, p. 6), en una nueva dirección (*professional accountability*):

el desarrollo de la capacidad colectiva de la profesión y su responsabilidad en la mejora continua para el éxito de todos los estudiantes, es decir, en el capital profesional de los docentes.

El incremento del capital profesional se puede pensar en términos individualistas de cada docente, pero toda una reciente literatura alternativa del cambio educativo sugiere que acontece, a nivel organizativo, como aprendizaje social y situado, cuando la escuela está configurada como una comunidad profesional de aprendizaje. Ellos proponen

cinco componentes: visión compartida y foco en la mejora; capacidad y responsabilidad colectivas; desarrollo del liderazgo; evaluación orientada al desarrollo; y un sistema coherente y cohesionado.

Reconstruir la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje viene a integrar los componentes anteriores. Es, además, como hemos defendido (BOLÍVAR, 2016), el mejor modo de inscribir la autoevaluación, de modo natural, en los procesos y vida cotidiana de la escuela. Se parte del supuesto de que el aprendizaje de los estudiantes no puede mejorar a menos que los docente aprendan, al tiempo, a hacerlo mejor mediante un trabajo en colaboración, en procesos de indagación colectiva sobre las mejores prácticas, intercambio de experiencias y responsabilidad compartida (DUFOUR; DUFOUR; EAKER et al., 2006).

Por eso, en la última década, la propuesta de hacer de las escuelas comunidades profesionales de aprendizaje (*Professional Learning Communities*) ha ido ganando una creciente atención por parte de la innovación educativa y las políticas de mejora, como un potente vehículo para asegurar la mejora de la calidad docente y, con ello, de los aprendizajes de los alumnos (BOLAM et al., 2005). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una *Comunidad de Aprendizaje Profesional* en una escuela: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados, son –entre otras– sus características (STOLL; LOUIS, 2007).

Crear procesos de autorrevisión o de autoevaluación, dentro de este contexto que estoy presentando de la escuela como comunidad profesional, supone ir construyendo procesos paralelos de visión y valores compartidos, de una responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos. Esta responsabilidad colectiva tiene lugar cuando las experiencias de enseñanza y aprendizaje están

organizadas en torno a metas y prioridades compartidas, y todos los docentes están comprometidos a conseguirlas Whalan (2012). Una interdependencia profesional promueve resolver los problemas conjuntamente mediante un diálogo reflexivo y colaboración entre colegas. La responsabilidad colectiva acontece cuando hay altas expectativas por el aprendizaje de los estudiantes, la práctica docente es desprivatizada, sometida a diálogo y los resultados obtenidos son objeto de reflexión y autorrevisión por parte de todos. Esta responsabilidad colectiva, como es obvio, ha de ser construida en un proceso en el que juega un papel relevante el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

Una comunidad escolar tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela. La colaboración está focalizada en el aprendizaje y el propio desarrollo profesional tiene una dimensión colectiva, donde adquieren un papel relevante los procesos de indagación, investigación y reflexión profesional. El desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo.

La cuestión es cómo las culturas de las escuelas, dominadas por las reglas de privacidad, puedan ser transformadas en lugares donde predominen las características indicadas (BOLÍVAR, 2008b). En fin, transformar las culturas de las escuelas sólo se puede hacer alterando los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Exige *rediseñar* los lugares de trabajo y *(re)culturizar* los establecimientos escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela un lugar de aprendizaje; donde la responsabilidad colectiva por los aprendizajes de los alumnos forme parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Esto requiere, entre otros, de un liderazgo pedagógico distribuido en una cultura profesional más colaborativa, en unos modos de organización el ejercicio profesional donde no sea forzado trabajar en colaboración. Estamos lejos de estas propuestas en los establecimientos

escolares españoles, donde domina una cultura de solipsismo docente, falta de trabajo en colaboración, como estamos analizando en un proyecto de investigación (Bolívar, 2014). Al tiempo, hemos encontrado equipos, ciclos, departamentos y escuelas con otros modos alternativos de organización y ejercicio profesional, que apuntan a caminos prometedores de mejora escolar, posibilitando vías para el cambio.

Desde esta perspectiva, para crear, desarrollar y sostener comunidades, la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje, la literatura y las experiencias sugieren que se deben crear estructuras coherentes, prácticas de liderazgo, sobre todo compartido o distribuido en el seno de una comunidad, y percepciones positivas de la propia eficacia y del propio progreso del alumno. La capacidad de mejora interna de la escuela y de los procesos de autorrevisión, en cualquier caso, no cabe confiar ingenuamente que en todas las escuelas se llevará a cabo. Un análisis realista viene a considerar que en torno a un 20-30% de establecimientos pueden realmente llegar a ser Comunidades Profesionales de Aprendizaje y conseguir, por los propios implicados, comprometerse en el proceso de mejoría interna, para una mejor educación para los alumnos. Y de ahí que, desde una perspectiva de alcanzar una equidad para la ciudadanía en educación, pues se tenga también que combinar con determinados procesos de evaluación externa, siempre que su función sea la de proporcionar los recursos y apoyos para alcanzar esta cierta equidad, que en muchos casos no serán tan solo escolares, o no deberán ser solamente escolares, sino también sociales. Y la comunidad profesional de aprendizaje, el enfoque en el que se centra, y aproxima a la rutina todos los procesos de discusión y diálogo, el proceso de aprendizaje individual y colectivo.

En fin, desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada a nivel general, importa mucho que para que se puedan dar estos procesos se creen tiempos, espacios y tareas para su desarrollo; más allá del propio trabajo conjunto, la mejora tiene que centrarse en el aprendizaje de los alumnos. Igualmente para que las experiencias de autoevaluación funcionen, hay que crear determinadas figuras de coordinador interno, además de la



propia asesoría externa, capacitar a la escuela, constituir equipos para gestionar el propio proceso de mejora. Muy importante, en las condiciones iniciales de partida, es contar con un grupo fuerte que pueda conducir el proceso de autoevaluación. En cualquier caso, cada equipo, cada escuela, tiene su propio nivel de partida y su propio proceso de desarrollo y, en esa medida, es única.

### **GARANTIZAR BUENOS APRENDIZAJES A TODOS LOS ALUMNOS**

El término “*accountability*”, tanto en español como en portugués, no tiene una traducción única (evaluación externa, prestación o rendimiento de cuentas, responsabilización), refiriéndose tanto a la obligación de dar cuentas o información del funcionamiento de un servicio (público), como al derecho de alguien solicitarlo. Precisamente esta equivocidad posibilita usos alternativos. Hay varios modelos de *accountability*: un control de las escuelas y del profesorado jerárquico-burocrático; un modelo profesional, dentro de una lógica de autonomía; un modo gerencial de gestión; y un modelo al servicio del consumidor, en una lógica de mercado. Como señala Afonso (2012, p. 477),

[...] há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico-conceitual e/ou pertinência política e educacional.

Además de las alternativas que él señala, por ejemplo, el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica bien empleado, dentro de un marco amplio de mejora de la educación, podría servir para una mejora de la educación y del índice de equidad (SCHNEIDERI; NARDII, 2014).

La mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de las escuelas como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Por eso, es algo a *generar desde la propia escuela*, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de

propuestas novedosas externas, y –como tal– de un proceso. Dicha mejora no consiste, entonces, en implementar bien (es decir, fielmente) mandatos externos, sino en generar cambios en los *modos de llevar a cabo la enseñanza y de hacer funcionar las escuelas y sus unidades organizativas básicas*. De este modo, todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica se considerarán estrategias privilegiadas de mejora: el trabajo colegiado en torno a un proyecto conjunto, el desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en el centro, asesoría al centro educativo como unidad básica, etc.

El trabajo del equipo de profesorado en torno a un proyecto común ha de tener su foco de incidencia en lo que cada uno hace en su clase. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido –en parte– cuando el centro escolar se ha constituido en el núcleo y en la base de la mejora (BOLÍVAR, 2005). El núcleo o dirección matriz de cualquier sistema de responsabilidad por los resultados ha de ser, como no podía dejar de serlo, el aprendizaje de los estudiantes. *La práctica docente es el núcleo de mejora y, para ello, si bien debe ser acompañada por una acción conjunta a nivel de la escuela, ésta última debe enfocar en lo que se hace y se podría hacer en la enseñanza de cada docente en su materia o área con el grupo de alumnos respectivo. Se trata de partir –como núcleo básico de mejora– de las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, compartirlas reflexivamente en el colectivo docente, para ver después qué es preciso hacer para que sucedan las prácticas que pretendemos, y –en tercer lugar– qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos. Esto significa que es necesario conocer diferentes modos de gestionar el aula y de plantear actividades que inciden en el aprendizaje de los alumnos.*

A partir de estas coordenadas, si lo que importa en último grado es proporcionar buenas experiencias de aprendizaje que den lugar a una mejora de la educación de los alumnos, esa experiencia de aprendizaje debe ser el núcleo al que se dirigen todos los restantes, su ámbito inicial tiene que ser lo

más próximo a la propia aula y ese núcleo tiene que formar parte de los procesos de autorrevisión. Un error que muchas veces se ha cometido es hablar en general de la escuela, dejando de lado las prácticas de cómo cada uno enseña y sus estudiantes aprenden, invisibilizando la práctica docente en la sala de clase. Por eso, a menudo sucede, tras los procesos de autoevaluación, que luego no han contribuido a cambiar la forma como cada profesor enseña y sus alumnos aprenden. En lugar pues, de partir desde arriba (toda la escuela) para luego buscar infructuosamente cómo ha cambiado el trabajo en el aula, se haría al revés: partir de la autorrevisión del trabajo de cada uno para después, remontando, ver qué cambios se necesitan a nivel de la escuela.

Este intercambio de experiencias, en la medida que pone de manifiesto lo que debe mejorar, es una de las bases iniciales en el proceso de autoevaluación. En primer lugar, han de ser objeto de autorrevisión las variables próximas al aula que contribuyen decididamente para las buenas experiencias de aprendizaje. A la vez, en la capacidad de mejora de la escuela influye un conjunto de factores, como el desarrollo profesional de sus docentes, el apoyo y la presión de la propia administración, el liderazgo compartido.

Como ya hemos destacado se trata de una combinación problemática, porque si se presiona mucho a partir de arriba se suelen anular los procesos de autoevaluación. Pero también es cierto que no cabe confiar ingenuamente que en todos los establecimientos de enseñanza los procesos de autoevaluación sean poderosos y posibiliten –de modo sostenible– promover la mejor educación para su alumnado. Por ejemplo, hay escuelas desestructuradas que no pueden iniciar procesos de autorrevisión, etc. En estos casos en que una evaluación externa pone de manifiesto bajos niveles educativos, la política educativa debe intervenir para proporcionar recursos y presionar por la mejora. La cuestión es cómo hacerlo en formas que contribuyan a mejorar las escuelas o aulas que consiguen bajos niveles en sus alumnos. Como señalábamos en otro lugar (BOLIVAR, 2003b, p. 85), “esta evaluación por resultados, en cualquier caso, no puede buscar la homogeneidad en una sociedad desigual, sino la equidad”.

Las demandas actuales y los retos de la educación en el siglo XXI en una sociedad crecientemente dual, con grave riesgo de exclusión social para un tercio de la población, son garantizar a todos el derecho a la educación, que incluye todo aquel conjunto de conocimientos y competencias necesarios para que la población se realice personalmente y se integre al mundo social y laboral. El reto es que todo alumno tenga garantizado, al terminar la escolaridad obligatoria, el bagaje común que se considere imprescindible para un ejercicio activo de la ciudadanía. El principio de equidad obliga a que –a dicho fin– se tenga que dinamizar la escuela para asegurar la condición de ciudadanía a todo el alumnado. Hacer de las escuelas buenos contextos para la enseñanza y el aprendizaje conjunto de profesores y alumnos exige un rediseño de las estructuras organizativas y del ejercicio de la profesión.

La educación pública debe asegurar que todo ciudadano esté recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades. Esto no puede quedar al arbitrio (y suerte) de cada escuela y su profesorado. De ahí la necesidad de contar con dispositivos (externos, además de internos) que garanticen la equidad de los alumnos (de “todos” los alumnos) en el derecho a la educación. Desde luego, como ya hemos argumentado, escaso valor tiene contar con evaluaciones externas si, de modo paralelo, no se proporcionan los apoyos oportunos. Como señalaba Elmore (2003), cuando no se tiene el “*quid pro quo*”, las evaluaciones externas no se justifican y cabe oponerse a ellas, por buenos que sean los propósitos declarados.

Por eso, un uso alternativo, que es el que defiende el movimiento de la “*new accountability*” para las escuelas, se enmarca en un nuevo paradigma de pensar la responsabilidad de las escuelas y del profesorado: en lugar de evaluar por test y castigar (*test-and-punish approach*), apoyar para mejorar los aprendizajes (*support-and-improve model*). Ahora se cambia el foco del control al apoyo, del rendimiento burocrático a la responsabilidad “pública” por el trabajo desarrollado, de la rendición de cuentas a la autonomía profesional. Como constataba, en un buen análisis, Stewart Ranson (2003), la edad del rendimiento de cuentas, bajo la regulación neoliberal, ha

pasado. Si quisiéramos defenderla hoy se correría el riesgo de quedar atrapado bajo dicha regulación y de hacerle el juego. Pero, en tal caso, sólo quedaría una política de resistencia. En este trabajo hemos querido delinear otras salidas, como el control público y las exigencias de la ciudadanía por una buena educación, mediante una rendición de cuentas democrática en la esfera pública.

Abogamos, pues, para que el enfoque de la responsabilidad por los resultados se amplíe para incluir la creación de capacidades y el apoyo en medios, recursos y asistencias técnicas apropiados. Ya estamos convencidos que no se avanzará si nos limitamos a identificar y sancionar a las escuelas ineficaces, si no se proporcionan paralelamente los apoyos apropiados para incrementar su eficacia. Contribuir para que cada escuela pueda construir su capacidad interna de mejora se refiere a proveer recursos (humanos y materiales) y oportunidades para que las personas, trabajando juntos, puedan crecer como profesionales y desarrollar colectivamente la escuela. La construcción de capacidades implica que las personas tengan oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces. Las escuelas, para responder adecuadamente a los estándares deseados, deben ser capacitadas para que puedan hacerlo, mejorando las habilidades y el conocimiento de su profesorado, suministrando asesoramiento y asistencia técnica.

El sistema educativo no puede garantizar el derecho a la educación para todos o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o niveles a alcanzar (“currículum común”) y se evalúa su grado de consecución en los centros. Desde esta perspectiva, la administración educativa tiene el derecho (y la obligación) de conocer cómo funciona el sistema público de educación. Si los profesores y establecimientos de enseñanza deben dar cuentas de su trabajo, también la propia administración educativa debe rendirlas a fin de asegurar la equidad y calidad en la educación. Como argumenta Linda Darling-Hammond (2001, p. 314),

[...] si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo. Unos estándares de enseñanza elevados y rigurosos constituyen la piedra angular de un sistema de control que concentre su atención en el aprendizaje de los alumnos.

Los principios de equidad implican que toda persona (muy especialmente, los alumnos con mayor grado de dificultad) tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir tan lejos como lo permiten sus diversas posibilidades de formación. Todos deben tener asegurado lo que se considera indispensable para ejercer el oficio de ciudadano. Adquirir y poseer dicha cultura común se identifica con lo que se puede llamar también de el currículum comprensivo o básico. La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias considerados como indispensables o fundamentales a lograr en esta primera parte de la vida. Este mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la “renta básica” de cualquier ciudadano, como –por analogía– representaría el salario cultural mínimo. Las evaluaciones externas y las propias autoevaluaciones de las escuelas se dirigen, prioritariamente, a asegurarlo.

## REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, n. 1, p. 13-29, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

AFONSO, Almerindo, J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BARRENECHEA, Ignacio. Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas.

*Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 18, n. 8, abr. 2010. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/751>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BOLAM, Ray; McMAHON, Agnes; STOLL, Louise; THOMAS, Sally; WALLACE, Micke. *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: Department for Education and Skills and University of Bristol, 2005. (Research Report n. 637). Disponível em: <<http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

BOLÍVAR, Antonio. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla, 2000.

BOLÍVAR, Antonio. *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto : Edic. ASA, 2003a.

BOLÍVAR, Antonio. Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 7, n. 1-2, p. 75-89, 2003b. Disponível em: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42263>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BOLÍVAR, Antonio. El centro escolar en el desarrollo del currículum: una revisión de las políticas de mejora. *Alternativas: Espacio Pedagógico*, v. 19, n. 39, p. 157-178, 2005. Disponível em: <[http://www.rinace.net/biblioteca/BolivarSanLuis\(Argentina\).doc](http://www.rinace.net/biblioteca/BolivarSanLuis(Argentina).doc)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BOLÍVAR, Antonio. Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Ação*, v. 9, n. 1, p. 37-60, 2006. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-Abolivar.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BOLÍVAR, Antonio. Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, v. 1, n. 2, p. 57-74, 2008a. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BOLÍVAR, Antonio. **A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas**. In: AZEVEDO, José María (Coord.). *Schools facing up to new challenges [As escolas face a novos desafios]*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação, 2008b. p. 113-145.

BOLÍVAR, Antonio. La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 14, p. 9-40, 2014.

BOLÍVAR, Antonio. Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. In: BARRÓN, Concepción (Ed.). **CONFERENCIAS MAGISTRALES DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, 13., 2015, Chihuahua, México. *Anais...* México: COMIE, 2016. p. 139-177.

BONAMI, Michel. Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n. 38 (avril), 2005. Disponível em: <<http://www.girsef.ucl.ac.be>>. Acesso em: 20 dic. 2015.

CARNOY, Martin; ELMORE, Richard; SISKIN, Leslie S. *The new accountability: high schools and high-stakes testing*. London: Routledge, 2003.

DARLING-HAMMOND, Linda. *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel, 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda; SNYDER, Jon. Meaningful learning in a new paradigm for educational accountability: an introduction. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 7, p. 1-9, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1982>>. Acesso em: 12 feb. 2016.

DuFOUR, Richard; DuFOUR, Rebecca; EAKER, Robert; MANY, Thomas. *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree, 2006.

ELMORE, Richard F. Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 7, n. 1-2, p. 9-48, 2003. Disponível em: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42258>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FUHRMAN, Susan H. *The new accountability*. Philadelphia: Center for the Study of Teaching and Policy, 1999. Disponível em: <[http://www.cpre.org/images/stories/cpre\\_pdfs/rb27.pdf](http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FUHRMAN, Susan H.; ELMORE, Richard F. (Ed.). *Redesigning accountability systems for education*. Nueva York: Teachers College, 2004.

FULLAN, Michael; RINCON-GALLARDO, Santiago; HARGREAVES, Andy. Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 15, 2015. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1998/1511>>. Acesso em: 12 feb. 2016.

HOPKINS, David. *Hacia una buena escuela*. Experiencia y lecciones. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2008.

LEITHWOOD, Kennet; EARL, Lona. Educational accountability effects: an international perspective. *Peabody Journal of Education*, v. 75, n. 4, p. 1-18, 2000.

MATEO, Joan. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE/Horsori, 2000.

NEVO, David. *Evaluación basada en el centro*. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero, 1997.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1 a 3 dezembro de 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Brasília, DF: Inep, 1998. p. 89-97.

SAHLBERG, Pasi. Learning first: school accountability for a sustainable society. In: COUTURE, Jean-Claude; GARIEPY, Kennet D.; SPENCER, Brenda (Ed.) *Educational accountability: professional voices from the field*. Rotterdam: Sense Publishing, 2009. p. 1-22.

SAHLBERG, Pasi. Rethinking accountability for a knowledge society. *Journal of Educational Change*, v. 11, n. 1, p. 45-61, 2010.



SCHNEIDERI, Marilda P.; NARDII, Elton L. O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SIROTNIK, Kenneth. Promoting responsible accountability in schools and education. *Phi Delta Kappan*, v. 83, n. 9, p. 662-673, 2002.

SIROTNIK, Kenneth. *Holding accountability accountable*. What ought to matter in public education. New York, London: Teachers College Press, 2005.

STOLL, Louise. Realising our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement. *International Journal of School Effectiveness and School Improvement*, v. 10, n. 4, p. 503-532, 1999.

STOLL, Louise; LOUIS, Karen (Ed.). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas* Maidenhead: Open University Press, 2007.

WHALAN, Frances. *Collective responsibility*. Redefining what falls between the cracks for school reform. Rotterdam: Sense Publisher, 2012.

---

## ANTONIO BOLÍVAR

Profesor catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR), Granada, España  
[abolivar@ugr.es](mailto:abolivar@ugr.es)

**Recebido em:** MARÇO 2016

**Aprovado para publicação em:** ABRIL 2016

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RETROSPECTIVA E QUESTIONAMENTOS

**ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO  
GLÁUCIA T. FRANCO NOVAES**

## **RESUMO**

*Sem a pretensão de um exame exaustivo, o texto faz uma retrospectiva das experiências de uso da avaliação institucional na educação básica no Brasil desde meados dos anos 1990. Observam-se iniciativas de avaliação não só nos ensinos fundamental e médio, seja em escolas isoladas ou em redes públicas, mas também na educação infantil. Em anos recentes, esta última etapa tem sido objeto de ações do Ministério da Educação e de entidades colaboradoras visando à disseminação em âmbito nacional dessa prática. O estudo encontra grande convergência nos referenciais teórico-metodológicos adotados na avaliação institucional da escola, invariavelmente comprometidos com a perspectiva de melhoria da qualidade da educação, assim como nos procedimentos para sua implementação. Discute ainda questões comuns, suscitadas pelo seu emprego.*

**PALAVRAS CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • EDUCAÇÃO BÁSICA • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • BRASIL.

# EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: RETROSPECTIVA Y CUESTIONAMIENTOS

## RESUMEN

*Sin la pretensión de efectuar un examen exhaustivo, el texto presenta una retrospectiva de las experiencias de uso de la evaluación institucional en la educación básica en Brasil desde mediados de los años 1990. Se observan iniciativas de evaluación no sólo en la educación básica y media, tanto en escuelas aisladas o en redes públicas, como también en la educación infantil. En años recientes, esta última etapa ha sido objeto de acciones del Ministerio de Educación y de entidades colaboradoras con miras a diseminar en ámbito nacional dicha práctica. El estudio encuentra una gran convergencia en los referentes teórico-metodológicos adoptados en la evaluación institucional de la escuela, invariablemente comprometidos con la perspectiva de mejora de calidad de la educación, así como en los procedimientos para su implementación. Discute asimismo temas comunes, suscitados por su empleo.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • EDUCACIÓN BÁSICA • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • BRASIL.

# INSTITUTIONAL EVALUATION IN BASIC EDUCATION: RETROSPECTIVE AND INQUIRIES

## ABSTRACT

*Without attempting a thorough examination, this text makes a retrospective about the uses of institutional evaluation in basic education in Brazil, since the mid-1990s. We noticed that evaluation initiatives are not only in elementary and secondary schools, whether in singulars schools or public systems, but also in early childhood education. In recent years, these last ones have been the object of action of the Ministry of Education and of collaborating bodies aiming to spread this practice on a national scale. The study finds a large convergence in the theoretical-methodological references adopted for the institutional evaluation of the school, invariably committed to the perspective of improving the quality of education as well as in the proceedings for its implementation. It also addresses common issues, raised by their application.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • BASIC EDUCATION • EDUCATIONAL QUALITY • BRAZIL.

A avaliação institucional na educação básica no Brasil é pouco expandida, se considerarmos a abrangência que possui na educação superior e a profusão de estudos e reflexões que tem gerado nesse nível. Dão prova disso a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação de estados e municípios, a escassa documentação a respeito no âmbito dos órgãos gestores da educação básica, bem como os raros estudos sobre experiências realizadas ou em curso encontrados nas principais revistas científicas. Apenas nos anos mais recentes, a avaliação institucional começa a ser disseminada nas redes municipais de ensino de todas as regiões do País, mediante a utilização de instrumentos voltados especificamente para a apreciação da qualidade da educação ofertada pelas instituições de educação infantil.

Como o próprio nome indica, a avaliação institucional destina-se à avaliação de instituições como escolas e universidades e estende-se também aos sistemas educativos e às políticas e programas. Tem como foco os processos, relações, decisões e resultados das ações (FERNANDES, 2001). Na aceção de autoavaliação, tal como usualmente empregada na

educação básica, é um processo desencadeado na escola que implica a participação de toda comunidade escolar e tem como propósitos diagnosticar os pontos fortes e necessidades da instituição com base na coleta sistemática de informações e da reflexão conjunta sobre elas, propor encaminhamento para os problemas detectados e acompanhar sua implementação, buscando a melhoria da qualidade educacional.

Os pressupostos que têm inspirado as experiências de avaliação institucional na educação básica desde as primeiras iniciativas implicam, invariavelmente, o envolvimento dos diferentes atores concernidos com o projeto educativo da escola, a apreciação conjunta de todas as dimensões da instituição e a negociação e busca de acordos sobre as melhorias desejadas e a qualidade que se quer imprimir às ações educativas. Mais do que a mera adoção de procedimentos técnicos, a avaliação institucional investe em um processo mais amplo de mudança cultural e dos modos de trabalhar dos profissionais da escola e de autorrevisão da instituição, que busca devolver o protagonismo aos principais atores do projeto educativo.

Seus fundamentos são semelhantes aos que embasam o conceito de avaliação educacional e que informam as políticas de avaliação institucional participativa na educação superior, tendo Jose Dias Sobrinho<sup>1</sup> como seu principal expoente entre os autores brasileiros.

## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS REDES DE ENSINO E SUAS ABORDAGENS**

### **O PROJETO PIONEIRO DO CEARÁ**

Uma das primeiras experiências de avaliação institucional na educação básica da qual se obteve registro é relatada no livro de Maria Estrela Fernandes (2001). Nessa publicação é discutida a base teórica e detalhada a construção do Projeto de Implantação da Avaliação Institucional nas Escolas Públicas no Ceará, entre 1996 e 1999.

O conceito de avaliação adotado deriva da concepção de educação calcada na teoria crítica e na razão dialógica desenvolvida pela Escola de Frankfurt. Desse ponto de vista,

**1** A avaliação que adota os fundamentos e princípios da avaliação institucional participativa na educação superior, tal como vem sendo defendida no âmbito acadêmico brasileiro, é proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) instituído em 2004. O Sinaes sucedeu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), de 1993, ambas iniciativas desenvolvidas na esfera do Ministério da Educação (DIAS SOBRINHO, 2010).

o processo educacional é uma prática social historicamente construída que promove a reprodução social, mas que também, contraditoriamente, cria condições para que se operem mudanças transformadoras nos padrões socioculturais hegemônicos na perspectiva da emancipação humana. Admitindo que avaliar é o ato de acompanhar a construção do conhecimento do aluno, a avaliação escolar constitui um processo reflexivo de construção da prática e da aprendizagem do estudante, tendo em mira a formação de cidadãos que atuem criticamente na sociedade, objetivo maior da educação. Trata-se de um processo de caráter sistemático que contempla a aprendizagem do aluno em todas as suas dimensões e demanda a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar em uma teia de comunicação multidimensional.

A implantação da avaliação institucional coordenada pelo Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria de Educação Básica do Ceará envolveu, na primeira etapa (1996-1997), 44 escolas estaduais de Fortaleza, e estendeu-se, na segunda etapa (1998-1999), a 200 escolas da rede no interior do estado.

A iniciativa subsidiou o tratamento do tema pelo Programa Nacional de Capacitação a Distância de Gestores Escolares, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em 2000, numa clara indicação do caráter desejável que assumia a introdução dessa prática avaliativa nas redes públicas de ensino do País.

### **CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DA QUALIDADE NA ESCOLA**

Em 2003, a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, juntamente com o Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e com a colaboração de outras organizações atuantes no campo da educação, passou a desenvolver um conjunto de indicadores da qualidade na escola, tendo como público-alvo a comunidade escolar (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005).

Daí resultou o Indique, uma coleção de indicadores da qualidade na educação que fazem parte de uma metodologia

de autoavaliação da escola, subsidiada por materiais de fácil compreensão, capazes de mobilizar a participação de seus diferentes atores. Os indicadores são avaliados pelos diferentes segmentos da comunidade escolar – professores, grupo gestor, funcionários, alunos, pais –, podendo incluir outros sujeitos e entidades como Conselho Tutelar, lideranças locais e ONGs. As avaliações são feitas mediante discussões em grupos heterogêneos, compostos pelos distintos segmentos, acerca de questões relativas aos propósitos educacionais, condições de funcionamento da escola e práticas e atitudes presentes no cotidiano escolar.

Os Indicadores da Qualidade na Educação do Ensino Fundamental são compostos por sete dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola.

Ao longo do tempo, outros Indicadores da Qualidade na Educação foram construídos pela Ação Educativa em colaboração com o MEC, Unicef e outras entidades. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, lançados no Fórum da União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) em 2009, foram distribuídos pelo MEC em todos os municípios brasileiros, unidades educacionais, secretarias estaduais e municipais de educação, conselhos de educação, grupos de pesquisa em educação infantil das universidades e membros dos Fóruns de Educação Infantil de todos os estados (BRASIL, 2009). Esses indicadores são igualmente compostos por sete dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Os Indicadores Relações Raciais na Escola, elaborados em diálogo com comunidades escolares, pesquisadores e ativistas desse campo, foram produzidos em 2013, buscando enfrentar as questões postas pelo racismo.

A abordagem do Indique está comprometida com o fortalecimento da gestão democrática das escolas. Reconhecendo

a importância de fazer valer a voz da comunidade local, o propósito é mobilizar e comprometer todos os envolvidos no diagnóstico da realidade, indicar prioridades, formular projetos de ação, monitorar os resultados e apresentar reivindicações e propostas para as políticas vigentes, no sentido de assegurar a todos o direito à educação de qualidade. O instrumental fornece elementos para a escola se conhecer e reconhecer, propor ações de melhoria, mas pode também constituir um recurso de controle democrático das políticas dos sistemas de ensino. Gera demandas para a administração da rede escolar e esta precisa estar mobilizada para ouvir, negociar e fazer a sua parte (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2007).

Os materiais e a metodologia do Indique têm sido utilizados em programas do Ministério e secretarias de educação, projetos de ONGs e de institutos empresariais em parcerias com escolas e sistemas escolares. Têm ainda servido como referência básica para a elaboração de instrumentos e abordagens que advogam princípios semelhantes adotados por diferentes redes estaduais e municipais de ensino.

#### **UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO MUNICÍPIO GAÚCHO DE IGREJINHA**

Em 2004, a Secretaria da Educação de Igrejinha, município de pouco mais de 30 mil habitantes, iniciou um processo de implantação da avaliação institucional na sua rede de ensino. Considerada experiência inovadora pelo Inep, esse órgão enviou observadores ao local, os quais produziram um relatório que procura elucidar os procedimentos adotados com o intuito de sugerir a adoção de propostas do gênero (HIZIM; AMMANN, 2009). O documento refere-se ao período de 2004 a 2008.

A primeira avaliação evidenciou a necessidade de aprimoramento do instrumental construído para a sua operacionalização e de um balanço permanente de sua aplicação. Mostrou também a importância do material para a formulação do plano de ação a ser implantado. Nos dois anos iniciais, a avaliação concentrou-se nos aspectos organizacionais, que, uma vez equacionados, deram lugar à ênfase nos aspectos pedagógicos, a partir de 2007. A Secretaria Municipal de Educação (SME) ampliou então o intervalo de tempo de aplica-



ção dos instrumentos e a execução dos planos de ação para dois anos, constatando a necessidade de um período mais longo para se compreender as mudanças nos processos pedagógicos.

#### **AUTOAVALIAÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ**

Entre 2004 e 2006, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) implantou a autoavaliação institucional como modelo de avaliação nas escolas. Denominado Programa de Avaliação Institucional da Educação Básica, tinha como objetivo criar um movimento emancipatório, formativo e educativo de complementação, aperfeiçoamento e articulação dos processos avaliativos do sistema estadual.

As primeiras atividades, em 2004, envolveram a SEED e seus dirigentes, a Fundação para o Desenvolvimento Educacional do Paraná (Fundepar), Núcleos Regionais de Educação e chefias para a discussão da proposta de avaliação institucional, sua concepção e forma de implantação. Após essa fase, foram realizadas oficinas regionais com todos os diretores das escolas com o propósito de envolvê-los na proposta. Para subsidiar as discussões e o trabalho com a rede, foi produzido o Caderno Pedagógico (MIKA, 2008), contendo os pressupostos da avaliação institucional, os procedimentos pelos quais ela se institui, as dimensões do instrumento de avaliação (que reproduzem, grosso modo, as propostas da Ação Educativa) e sugestões de instrumentos e técnicas de coleta de dados.

Alguns dos poucos estudos disponíveis com o objetivo de conhecer e fazer um balanço do modo como foi desenvolvida a autoavaliação institucional nas escolas foram realizados por Brandalise e Martins (2011) e Brandalise (2015) a propósito desse programa em escolas estaduais de um município paranaense.

No primeiro estudo, tendo como universo 38 escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino médio no município, foram coletados dados e depoimentos de pessoas representativas da coletividade, obtendo um retorno de 28 questionários com informações sobre o perfil dos gestores das escolas e questões abertas

sobre o programa. As autoras notam que a participação predominante na avaliação foi dos pedagogos e diretores de escola e assinalam coerências e inconsistências entre o discurso e a prática. Mostram que os sujeitos reconhecem a importância da avaliação institucional, mas também a dificuldade de integrá-la nas atividades cotidianas. Daí seu escasso desenvolvimento nas escolas com vistas a subsidiar a tomada de decisões. Como aspectos positivos, o estudo assinala que, por se tratar de uma experiência única nas unidades escolares, serviu para desencadear a reflexão no seu interior e para construir a base para o seu desenvolvimento organizacional e institucional, mas também para o conhecimento público de suas potencialidades e fragilidades.

Brandalise (2015) retoma posteriormente a avaliação da implantação do programa nesse mesmo universo, agora na perspectiva da análise do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball (2001). O exame dos textos do programa e a consideração da percepção dos gestores das escolas apontam para a reinterpretação e reinvenção da política pelas comunidades escolares. Embora tenha havido participação dos profissionais na formulação do programa e na construção do instrumento utilizado, a autora considera que a adoção de um instrumento único para todas as escolas estaduais oferece indício do estilo verticalizado com que foram desencadeadas as medidas, o que se contrapõe aos pressupostos emancipatórios apregoados nos documentos. Constata escassa mobilização, sensibilização e formação dos atores escolares para realizar a avaliação institucional com características mais reflexivas. Registra falta de retorno da sistematização dos resultados por parte da coordenação estadual, falta de apoio às escolas na superação das fragilidades e mesmo de incentivo e suporte à continuidade do processo. Ainda que a interpretação e utilização dos resultados tenham sido diversas entre as escolas, Brandalise afirma que, na maioria delas, a contribuição da avaliação foi significativa. Ela conclui que, apesar do avanço para a análise, reflexão e planejamento das ações das escolas, o programa foi desacreditado pela descontinuidade da política, o que responderia pela dificuldade de incorporação dessa forma de avaliação nas atividades regulares das instituições.

## PROCESSO PARTICIPATIVO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no estado de São Paulo, deflagrou um processo de avaliação institucional participativa na rede de ensino, baseado no formato avaliativo que vinha sendo gestado pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), com o qual firmou parceria. Foram 11 as escolas da rede municipal que aderiram inicialmente à proposta, sete do ensino fundamental e quatro da educação infantil, entre 2005 e 2006. Entre 2007 e 2008, um plano de implantação da avaliação institucional participativa, elaborado por uma comissão de especialistas da SME com assessoria do Loed, foi estendido a toda a rede municipal (42 unidades escolares).

Duas publicações da Secretaria Municipal de Educação, organizadas por Mara De Sordi e Eliana Souza, refletem sobre a experiência. Elas agregam textos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da proposta com vistas a oferecer subsídio à atuação das escolas, propõem formas de abordagem, analisam estratégias de implantação e discutem questões suscitadas pelas diferentes dimensões das atividades envolvidas. Fazem, no 2º volume, uma releitura do processo de implementação da política de avaliação institucional, recorrendo principalmente à perspectiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar (SORDI; SOUZA, 2009, 2012).

Os princípios que norteiam a avaliação institucional adotada têm como principais trabalhos de referência, entre os dos autores brasileiros, os de José Dias Sobrinho (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 1995; DIAS SOBRINHO, 2005, 2010) e de outros especialistas do campo da avaliação também da Unicamp, como Luiz Carlos Freitas, e a própria Mara de Sordi.<sup>2</sup> Assume-se que a avaliação institucional é um processo coletivo de reflexão que deve ser global e que não se presta a ranqueamentos ou classificações de escolas ou de profissionais, nem deve conduzir a punições ou recompensas. Ela pressupõe a conjugação da autoavaliação com a avaliação de pares e com o olhar externo.

Especial atenção é conferida ao conceito de “qualidade negociada”, tomado também como princípio. Inicialmente

<sup>2</sup> Ver, entre outros, FREITAS *et al.* (2009).

proposto por Bondioli (2004) na Itália, e desenvolvido por Freitas (2005) no Brasil, ele é retomado nas publicações da SME a partir do pressuposto de que a noção de qualidade é socialmente construída e, portanto, variável no tempo e no espaço de acordo com os interesses dos grupos organizados dentro da instituição e no âmbito mais amplo da sociedade abrangente em que esta se situa. O princípio da qualidade negociada na educação passa a ser entendido, assim, como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir diante das condições que possui, a fim de fornecer a todos os alunos a formação e a instrução previstas por meio de escolhas ético-políticas fundadas em uma educação democrática e emancipatória. Considerando que a qualidade da educação não é uma questão de opção no serviço público, e sim uma obrigação, pondera-se, contudo, que as condições oferecidas para obter a qualidade que se busca devem ser levadas em conta.

O modelo de avaliação institucional compreende a avaliação interna, a avaliação externa e o sistema de avaliação de desempenho dos alunos, e conta com o acompanhamento dos pesquisadores do Loed, considerado de grande valia no apoio ao processo. A avaliação interna, ou autoavaliação, constitui o componente central, coordenado por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada escola, em que o orientador pedagógico desempenha um papel-chave como articulador. O processo incide sobre a revitalização do projeto político-pedagógico da escola. A avaliação externa é realizada pela equipe educativa das instâncias regionais da rede municipal, por meio de abordagens que podem incluir visitas *in loco*. A avaliação do desempenho dos alunos é feita por sistema próprio, construído com a participação dos profissionais da rede, mas as escolas municipais também fazem parte das avaliações padronizadas de âmbito nacional.

A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a universidade, desde o início da experiência até anos recentes, ensinou a produção de análises mais alentadas que se prestam não somente a embasar e a pensar junto os desafios e possibilidades desse modelo de avaliação como brinda com formulações propositivas os interessados na questão. A ideia de que a avaliação institucional pode estabelecer uma

mediação fecunda entre a avaliação da aprendizagem do aluno (nível micro) e a avaliação de sistema (nível macro) é disseminada na rede por meio de um texto de Sordi e Ludke (2009). Essa mediação permite que a avaliação da aprendizagem, tradicionalmente enclausurada na esfera de atuação do professor, ultrapasse tal fronteira e amplie a visão dos docentes. Possibilita que, pela reflexão compartilhada, os profissionais da escola ampliem a compreensão do caráter multifacetado do fenômeno educativo, superando a visão circunscrita aos resultados da aprendizagem obtidos em circunstâncias pontuais sem a consideração dos processos em que se ancoram. A avaliação institucional tende a fortalecer os professores em seus saberes, assegurando-lhes voz e vez nos processos de qualificação da escola. Dá-lhes ainda ocasião de se posicionarem diante dos dados da avaliação externa da aprendizagem dos alunos, que ganha centralidade nos sistemas escolares brasileiros, municinando-os para utilizar relatórios e estatísticas com vistas a esclarecer aspectos do cotidiano com que se defrontam, seja para aceitar as evidências ou para questioná-las, e para formular estratégias que tenham sentido para eles, fortalecendo seu compromisso com a qualidade das aprendizagens de todos.

Em 2012, Sordi toma como referência a experiência de avaliação institucional participativa em curso na rede municipal de Campinas para a análise das potencialidades e limites do processo. Elege como objeto de estudo duas reuniões entre os gestores da administração central e os atores das escolas, ocorridas em 2011 e 2012, e que constituíram o ápice da negociação para cumprir o disposto na política instaurada, uma vez que as tratativas anteriores estiveram voltadas para o interior das próprias escolas. E se propõe a identificar as concepções de qualidade educacional e de avaliação encontradas nas comissões de avaliação das escolas e nos dirigentes e sua aderência ao projeto.

A despeito das alterações na estrutura organizacional da Secretaria e da mudança de secretários da educação, Sordi nota que a fala oficial preserva as concepções de qualidade e de avaliação adotadas e insiste, em ambos os encontros, sobre a necessidade de assegurar a aprendizagem dos alunos.

Ela constata avanços das comissões de avaliação na proposição do seu projeto de qualificação da escola pelo exame empírico das formulações apresentadas, e infere que a qualidade da negociação melhora de um encontro para outro – o que confirma a importância da continuidade do processo. Preparadas para a negociação com o poder público, as comissões passam a fornecer dados mais objetivos sobre a realidade das escolas, submetendo-os à discussão pública. A qualidade das intervenções melhora, com o aumento da participação dos profissionais da educação, mas permanece baixa a participação dos pais e funcionários; e os estudantes, numericamente representativos, não têm voz ativa. Da parte da SME, a decisão do Secretário de Educação de incluir mais membros dos órgãos gestores para ouvir as escolas e dar explicações no segundo encontro pode ser considerada um progresso. A maior relevância atribuída às questões pedagógicas nas comissões das escolas – provavelmente em razão do roteiro utilizado, como argumenta Sordi – pode ser considerada positiva, ainda que predominem reivindicações ligadas à infraestrutura. Como afirma autora:

[...] a comunidade escolar parece estar incorporando a proposta de avaliação participativa e assumindo algum protagonismo na qualificação do seu projeto pedagógico. Especialmente as famílias celebram a possibilidade de dialogar diretamente com o poder central e ouvir as explicações que fragilizam a qualidade da escola de seus filhos [...]. Isso ajuda a manter o tom da conversa entre atores do topo e da base em um nível de concepção de qualidade do ensino bem superior ao daquele induzido pelas políticas de responsabilização vertical. (SORDI, 2012, p. 507-508)

### **ESTUDOS SOBRE OS USOS DO INDIQUE**

Em 2007-2008, a Ação Educativa realizou uma pesquisa exploratória sobre os usos do Indique no ensino fundamental, seus limites e resultados (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010). Foram realizadas entrevistas e grupos focais com representantes de secretarias de educação (seis municipais e três estaduais) de duas escolas e três localidades de diferentes estados, incluindo diretores,

professores, funcionários, alunos e familiares, do que resultou um total de 83 sujeitos, entre os quais duas mães e um aluno. A análise, feita com base em padrões internacionais de qualidade das avaliações, e à luz dos desafios do campo da avaliação, procurou averiguar a precisão/rigor das informações obtidas, sua utilidade e a factibilidade do material.

Segundo a percepção dos usuários, o Indique propicia avaliações com graus de precisão capazes de gerar mudanças, tais como: maior envolvimento e responsabilidade da comunidade escolar em relação às atividades da escola, elaboração/revisão do projeto pedagógico e melhoria da infraestrutura, da gestão das escolas e da rede. O reconhecimento da adequação do Indique para avaliar as necessidades dos envolvidos e de comprometê-los com a melhoria das instituições foi ressaltado pela maioria dos entrevistados, o que reitera o potencial de utilidade do instrumento. Usuários apontam ainda a descoberta de um sentido formativo para a avaliação e o fortalecimento de mecanismos de diálogo, negociação, comunicação e gestão. Quando utilizado em todas as escolas da rede, o Indique pode favorecer a troca de conhecimentos entre as escolas; tornar mais próxima e confiável a relação entre as secretarias de educação e as unidades educacionais; e fortalecer a responsabilidade pela educação por parte de escolas e das secretarias, tornando mais claros os papéis de cada instância. Quanto à factibilidade do material, constata-se que ela pode ser limitada por vários motivos: descontinuidade administrativa, falta de acompanhamento, incentivo, retorno e apoio, tanto às escolas quanto às secretarias de educação, havendo dependência da estimulação de instituições externas.

Esses resultados são observados em contextos permeados por tensões próprias do universo da avaliação (questionamento das finalidades, resistências, temores, desconfortos); ou decorrentes das relações políticas dentro das escolas (resistência de aceitar a capacidade dos diversos segmentos da comunidade escolar para participar da avaliação, em particular, a das famílias; centralização/compartilhamento do saber/poder), ou ainda das relações entre as escolas e as secretarias de educação (compartilhamento/centralização do poder, disputa de modelos educacionais).

Em 2008, Ribeiro e Gusmão examinaram 103 planos de ação elaborados por escolas cuja experiência de utilização do Indique foi acompanhada pela Ação Educativa. A pesquisa abrangeu unidades escolares de quatro estados (São Paulo, Goiás, Paraná e Minas Gerais), a maioria pertencente a redes municipais do interior paulista (89). A análise mostra que, a despeito da diversidade das escolas, os problemas e propostas apresentados sobre as diferentes dimensões do instrumento tendem a ser recorrentes (RIBEIRO; GUSMÃO, 2011).

Conforme as autoras, as comunidades escolares são detentoras de conhecimentos passíveis de serem mobilizados para o enfrentamento de boa parte das fragilidades que identificam. No processo de avaliação institucional, os atores sociais que dela participam colaboram com sua capacidade de observação e julgamento, seu conhecimento sobre a instituição, seu desejo de melhoria em relação à qualidade da educação existente e com propostas encaminhadas nessa direção, as quais tendem a incidir sobre a atuação de todos os seus segmentos.

Para alguns dos problemas detectados parece haver menor conhecimento consolidado sobre como enfrentá-los, como os que se referem à participação dos pais na vida escolar e na aprendizagem dos filhos, ou aqueles relacionados à agressividade dos alunos e aos conflitos presentes na unidade escolar. A baixa participação e o reduzido envolvimento dos familiares, reiteradas vezes apontados nos planos de ação, sugerem que engajar os pais em planos de melhoria talvez seja uma das principais dificuldades da escola.

Entre as respostas às dimensões do Indique, chama a atenção também a dificuldade de propor encaminhamentos para a prática pedagógica, inclinando-se as escolas a identificar os problemas detectados nessa dimensão com fatores externos a ela, o que, de certo modo, poupa os profissionais da educação no que diz respeito à explicitação de suas responsabilidades precípuas. O próprio desafio de tornar as aulas mais interessantes e motivadoras aparece formulado especialmente diante de situações de evasão e abandono da escola pelos alunos, mas está pouco presente nas sugestões relativas às práticas cotidianas de sala de aula.



Apenas quando são propostos pelo instrumento parâmetros mais específicos e detalhados de qualidade, como os que aparecem na dimensão ensino e aprendizagem, que se afunila na aprendizagem da leitura e escrita, é que a comunidade escolar se mostra mais à vontade para discutir e propor alternativas. As dificuldades mais apontadas são as de aprendizagem dos alunos, que continuam sendo atribuídas, majoritariamente, a problemas de comportamento e à falta de estrutura das famílias. Mas também são mencionadas a insuficiência de formação dos professores e a escassez de livros e espaços para leitura. As soluções aventadas passam por propostas específicas sobre a formação docente, criação de espaços próprios para leitura com materiais adequados e suficientes, e igualmente pelo envolvimento e orientação dos familiares sobre como apoiar os filhos nas aprendizagens.

Nas soluções propostas, muitas ações remetem à convivência dos diferentes segmentos da comunidade escolar e à criação de canais de diálogo e de divulgação de informações, o que pode indicar que as escolas sentem a necessidade de melhorar as relações entre seus atores e contornar as características burocráticas do sistema escolar ou de criar condições de compartilhamento de objetivos por todos.

Observa-se, entretanto, que para quase todos os problemas, exceto na dimensão ensino-aprendizagem, a solução apontada é a realização de palestras. Depreende-se que estas seriam consideradas suficientes para incidir sobre as dificuldades, mudar práticas ou situações, o que, de certo modo – acrescentamos nós – reproduz as medidas que mais são adotadas pelas redes de ensino em resposta às deficiências detectadas. Essa postura contribui para supervalorizar a atuação pontual de especialistas externos e mascara a falta de referências para propostas mais centradas nas mudanças das práticas.

Com relação aos usos do Indique na educação infantil, os resultados disponíveis constituem, eles próprios, elementos de avaliação de uma política que vem sendo assumida pelo Ministério da Educação com a colaboração de vários parceiros. Em 2011, secundado pelo Unicef, a Ação Educativa, a Undime e o Instituto Avisa Lá, o MEC coordenou o monitoramento do

uso dos Indicadores, realizando um mapeamento nacional sobre o modo como estes foram apropriados nos municípios pelas redes e unidades educativas. O objetivo era subsidiar as secretarias municipais de educação quanto ao aprimoramento de ações de apoio às creches e pré-escolas em processos de autoavaliação participativa. A pesquisa de avaliação propunha-se também a trazer aportes à gestão da política educacional visando à mobilização de educadores, pesquisadores, lideranças locais e familiares, bem como à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

A despeito do esforço para lograr a distribuição universal dos materiais, constatou-se que por volta de 30% das unidades educacionais não os receberam. A maior incidência de respostas sobre a utilização dos indicadores está localizada nos municípios de até 30 mil habitantes,<sup>3</sup> com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto e médio e Ideb<sup>4</sup> entre 4,1 e 6,0. Seis municípios de capitais também declararam fazer uso dos materiais.

Os indicadores prestam-se, por sua vez, a utilizações bem diversas. A mais frequente tem sido a autoavaliação dos estabelecimentos educacionais, tal como proposto pelos formuladores. Segue-se o seu emprego na formação das equipes de profissionais das unidades educativas e das secretarias de educação, e como subsídio para o planejamento das atividades escolares, particularmente para o diagnóstico da escola e, em alguma medida, para a elaboração do projeto pedagógico. Esses usos sugerem que os indicadores podem estar contribuindo para suprir a ausência ou escassez de material pedagógico que municie a proposta educativa das redes e unidades educativas. Em menor proporção, os indicadores são ainda utilizados como avaliação externa. A identificação das modalidades de emprego dos instrumentos da avaliação institucional não é, entretanto, suficiente para que se tenha uma compreensão mais clara dos usos que dela são feitos nas suas diferentes acepções.

A pesquisa constata o pouco envolvimento dos familiares nas ações de formação para o uso do instrumento, o que sugere que a proposta de avaliação conjunta pela comunidade escolar ainda não teria sido bem apreendida pelos

<sup>3</sup> No País, os municípios com população de até 30 mil habitantes constituem em torno de 80% do total.

<sup>4</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, aferido pelo MEC/Inep.

agentes escolares. Registra, também, pouco empenho dos estabelecimentos conveniados no emprego dos indicadores. O esperado, segundo o estudo, é que o quadro geral obtido pela avaliação de monitoramento forneça elementos para embasar decisões e apoiar a organização e implementação de ações complementares pelo Ministério de Educação, visando ao desenvolvimento de propostas que possibilitem a consolidação de uma sistemática de avaliação da educação infantil. Os termos dessa política estão conformes com as orientações do então projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) em discussão no Congresso Nacional, as quais se consolidam com a promulgação do PNE em 2014 (BRASIL, 2014).<sup>5</sup>

### **SISTEMA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NO RIO GRANDE DO SUL**

Orientada pela concepção de educação de qualidade social como direito do cidadão, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul instituiu, na gestão 2011-2014, o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap/RS) com o objetivo de melhorar a educação básica. A avaliação institucional, pautada por um planejamento com abordagem participativa e pedagógica, tem por objetivo possibilitar que escolas, órgãos intermediários e órgão central da Secretaria Estadual de Educação (SEE) façam a análise constante do processo de ensino-aprendizagem, das condições em que ele ocorre e dos resultados a que chega, oferecendo elementos para a reorganização e ressignificação da prática escolar, bem como para a promoção de ações comprometidas com a aprendizagem de todos. Espera-se que favoreça também a consolidação da colaboração da Secretaria com as instituições de educação superior (RIO GRANDE DO SUL, 2012). O instrumento de avaliação institucional proposto foi construído com base nas propostas de várias organizações governamentais e não governamentais.

Sobre a medida, foram encontradas apenas informações oficiais.

**5** De acordo com o PNE/2014, até o segundo ano de vigência do Plano, a avaliação da educação infantil deverá ser realizada a cada dois anos para aferir: a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes, com base em parâmetros nacionais de qualidade (PNE, meta 1, estratégia 1.6).

## **COOPERAÇÃO ENTRE PESQUISADORES BRASILEIROS E PORTUGUESES**

No âmbito de um acordo de cooperação acadêmica internacional, firmado em 2012 entre a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade do Porto, pesquisadores aliaram-se a profissionais de 20 escolas públicas (13 no Brasil e sete em Portugal) e de setores administrativos da educação básica e iniciaram processos de autoavaliação referenciados no conceito de qualidade negociada. O objetivo é provocar transformações e desenvolver novas relações dentro e fora da escola que favoreçam os segmentos socialmente mais fragilizados, reforçando a aprendizagem estratégica da competência coletiva dos atores sociais a favor da escola pública de qualidade. A iniciativa contrapõe-se à lógica das avaliações padronizadas que geram mudanças indesejáveis na gestão dos sistemas educacionais e deformam o conceito de autonomia da escola, naturalizando as desigualdades escolares (MENDES et al., 2015). Segundo os autores, o trabalho oferece indícios da potencialidade de construções coletivas em que se identificam o protagonismo e a reflexão dos atores escolares. A articulação entre universidade pública e educação básica fomenta a qualificação no interior da escola e colabora igualmente para o desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e extensão no interior da universidade. Oferece a todos os envolvidos subsídios para o enfrentamento das políticas de responsabilização vertical, orientadas tão somente pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas.

## **VALIDAÇÃO DA METODOLOGIA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ**

Entre 2013-2014, a Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), desenvolveu uma metodologia de avaliação institucional visando a: promover o envolvimento da comunidade escolar e o desenvolvimento de seus profissionais no processo de reflexão, formulação/revisão e acompanhamento das ações educativas; e subsidiar ações de monitoramento da

gestão da rede de ensino do ponto de vista pedagógico e administrativo (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Tendo em conta a literatura nacional e internacional sobre o tema e as experiências brasileiras, e tomando como ponto de partida a abordagem proposta pela Ação Educativa/Inep/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) para a formulação do Indique, construiu-se um modelo próprio de avaliação institucional da escola, que tal como nas demais iniciativas, compreende a avaliação interna, ou autoavaliação, e a avaliação externa. Contribuíram com aportes conceituais para a formulação do modelo os autores brasileiros que subsidiaram as propostas das principais experiências mencionadas neste artigo, bem como as reflexões de estudiosos de países europeus, em especial as de Antonio Bolívar (2006).

Estudos recentes sobre os resultados das avaliações de sistema mostram que a distância entre as escolas com Ideb alto e as de rendimento baixo tem aumentado no País (SOARES; ALVES, 2013). Sabe-se, contudo, que as escolas com baixo rendimento não melhoram justamente porque não têm condição para tanto. Elas precisam de um processo mais longo e assistido para chegar a níveis aceitáveis; não sabem exatamente o que têm de fazer para melhorar, e os resultados das avaliações são insuficientes para orientar as mudanças exigidas no desenvolvimento do currículo e nas práticas.

Além disso, como argumenta Bolívar, não há teoria que sustente que a melhor motivação para os avanços desejados sejam os prêmios e sanções. Assim como aponta os limites das avaliações de sistema, esse autor alinha comentários críticos e estudos sobre as avaliações institucionais em centros educativos europeus, indicando que elas sozinhas não incidem suficientemente sobre as aprendizagens dos alunos. Para ele, a avaliação de sistema, quando não investida de conotações mercadológicas, e a avaliação institucional – embora com pressupostos epistemológicos diversos e irreduzíveis uns aos outros – podem jogar um papel complementar nas escolas e redes de ensino.

Bolívar sustenta que a avaliação padronizada do rendimento dos alunos tende à uniformidade: todas as escolas

devem ter como meta alcançar o mesmo nível, a despeito da variabilidade que apresentem. No enfoque técnico da avaliação externa, a melhoria assenta-se na medida “objetiva” das variáveis de entrada, processo e saída, e o pressuposto é que a escola existe como uma realidade social e é suficientemente importante para influir nos resultados de aprendizagem dos alunos. Já a proposta de avaliação institucional questiona a possibilidade de trabalhar com uma foto fixa. A escola como comunidade social deve ser construída, em vez de se apresentar apenas por meio de seus resultados. Para o autor, a avaliação interna é imprescindível para gerar compromisso institucional e constitui elemento-chave de desenvolvimento de seus profissionais. Precisa, porém, do olhar externo, que a retroalimenta com informações provenientes de outras fontes. A avaliação externa, por sua vez, precisa da avaliação interna, que lhe confere substância e evita o seu descolamento da realidade local.

As dimensões e indicadores da qualidade na escola, que compuseram um Guia da Avaliação Institucional (AVI) no município de Cuiabá, concebido como instrumento de autoavaliação da unidade escolar, foram formulados a partir da sua relevância em relação às especificidades da rede e aos aspectos apontados pela literatura, obedecendo aos princípios que regem a educação brasileira e amparam o exercício da docência. A versão inicial do Guia da AVI foi submetida à discussão com diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas e técnicos da SME que, como juízes, procederam à primeira validação do instrumento.

O processo de sensibilização para a realização da avaliação institucional incluiu cursos de formação para os educadores da rede. O modelo foi aplicado em estudo piloto, realizado em uma amostra intencional de 24 escolas da rede municipal, entre as 85 existentes com oferta de ensino fundamental, e submetido a procedimentos de análise qualitativa e quantitativa, de modo a possibilitar a validação da abordagem empregada e sua utilização em escala ampliada.

A avaliação externa, compreendida como parte dos modelos de avaliação institucional, não se confunde com a avaliação de sistema. No caso em discussão, a avaliação externa,

de iniciativa da rede municipal, foi delegada à Fundação Carlos Chagas. Como integrante da avaliação institucional, ela visa a propiciar um diálogo com as escolas e um contraponto com os dados da avaliação interna, possibilitando articular informações de procedência variada de modo a tornar o processo mais diverso e plural. Assim concebida, pretende contribuir para que as escolas não se prendam somente às justificativas de seus resultados, às tensões locais ou à excessiva subjetividade de seus atores.

Para a realização da avaliação externa, a FCC valeu-se da colaboração de observadores locais, chamados facilitadores, que desempenharam uma dupla função junto às escolas: a de acompanhar e apoiar o processo de implementação da AVI e a de oferecer evidências complementares sobre as circunstâncias de aplicação do instrumento e a respeito das dimensões por meio das quais se procurou retratar o funcionamento das escolas. Também foram sistematizadas informações do censo escolar sobre o fluxo de alunos e recursos de infraestrutura das escolas; das avaliações de sistema, relativas à evolução da aprendizagem dos alunos e ao Ideb; e do censo demográfico. As escolas receberam dois Boletins. O primeiro, com dados específicos de cada escola a fim de que ela pudesse se situar em relação à própria rede e às demais,<sup>6</sup> e o segundo contendo a síntese dos resultados de sua própria avaliação.

<sup>6</sup> Essas informações por escolas estão disponíveis nos meios eletrônicos, mas as redes de ensino ainda não têm o hábito de acessá-las e de refletir sistematicamente com base nelas.

O Guia para a realização da avaliação institucional é composto por cinco dimensões referentes a aspectos institucionais que caracterizam as unidades escolares. Estas são operacionalizadas em indicadores que se reportam a aspectos específicos da realidade escolar e que, por sua vez, são detalhados por descritores, os quais permitem identificar com que gradação de qualidade eles aparecem na escola. As dimensões abarcam as condições físicas e materiais da escola; a gestão escolar; seus profissionais; condições de acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola; e currículo e prática pedagógica.

Embora a avaliação institucional seja eminentemente qualitativa, explora-se a possibilidade de adoção de um enfoque de cunho mais quantitativo sem alterar de modo substancial

as diretrizes do processo avaliativo. Daí a proposição de uma sistemática de cálculo para a criação de um indicador síntese que permita realizar uma série de análises estatísticas com o objetivo de verificar a consistência do próprio instrumento da AVI e de buscar respostas para indagações do seguinte teor:

- os resultados obtidos com a aplicação do instrumento permitem identificar aspectos em que as avaliações mais favoráveis se concentram? Quais são eles? Existem dados na literatura que apontam ou explicam as tendências observadas?
- as avaliações mais ou menos positivas encontradas nas respostas em alguns indicadores ou dimensões do instrumento podem ser observadas como tendência geral do grupo, ou se associam a determinados subgrupos de escolas em razão de seus contextos específicos?
- variações na forma de avaliar os descritores são sustentadas por justificativas das escolas que guardam correspondência com os valores atribuídos a eles (bom, razoável, precário)?
- escolas com pontuações mais negativas tendem a apresentar justificativas que representam avaliações mais críticas do que as demais?

A quantificação dos dados possibilita ainda que as escolas obtenham um retrato mais sintético de seus pontos fortes e fragilidades e façam aproximações entre os resultados que obtiveram a partir das diferenças encontradas nas diversas dimensões do instrumento, entre os resultados dos alunos e os contextos específicos em que estão situados os estabelecimentos de ensino. O enfoque quantitativo permite também descrever as tendências de avaliação das diferentes dimensões analisadas, tal como encontradas no conjunto das escolas, oferecendo subsídio às ações de monitoramento por parte dos gestores da rede municipal.

Dada a natureza qualitativa dos dados produzidos, torna-se de todo improcedente a interpretação das respostas ao instrumento mediante um indicador único que tenha a pretensão de estabelecer relações precisas com indicadores



de contexto e de rendimento dos alunos, e que possa servir como medida de coerção ou para o ranqueamento das escolas. O que se espera é que esse tipo de abordagem constitua um recurso que efetivamente contribua para que cada escola avance em seu propósito de oferecer ao conjunto dos alunos uma educação de qualidade, à medida que consegue ter uma ideia mais clara das ações educativas que dela dependem e dos apoios que precisa receber do sistema de ensino. Ao mesmo tempo, a síntese dos dados da avaliação institucional possibilita aos gestores uma apreensão mais abrangente e aprofundada das demandas e dificuldades das unidades educativas e favorece o seu comprometimento com a provisão de meios, recursos e incentivos que viabilizem a melhoria almejada.

#### **ALGUMAS QUESTÕES RECORRENTES**

A retrospectiva das iniciativas documentadas mostra, em primeiro lugar, uma grande convergência em torno dos pressupostos teórico-metodológicos que as embasam e dos autores que os fundamentam, assim como a grande similaridade de procedimentos adotados para a implementação da avaliação institucional na educação básica. Os poucos textos mais reflexivos encontrados ocupam-se, predominantemente, da explicitação das perspectivas teórico-metodológicas adotadas e, por vezes, da elucidação e do questionamento dos processos de implantação da proposta, que, em vários casos, chega a se constituir como política dos próprios sistemas educativos. Nesses textos é frequente que transpareça a preocupação pedagógica de justificar a atualidade e relevância de seus fundamentos e de ofertar subsídios àqueles interessados em abraçar a proposta. Entretanto, quase não existem estudos que analisem os resultados das avaliações institucionais com base em evidências; tampouco foram encontradas análises mais abrangentes e sistemáticas sobre os seus efeitos de maior alcance.

No plano das ideias educacionais, a avaliação institucional está originalmente ligada à grande virada conceitual responsável por situar a instituição escolar como polo central

das políticas educativas, uma vez que é por ela que passam necessariamente as mudanças que se espera operar nas suas práticas (NÓVOA, 1992). Nesse quadro de referências, a avaliação institucional passa a ser concebida como instrumento privilegiado para o desencadeamento da reflexão coletiva dos atores educacionais sobre sua prática e sobre as condições em que ela é exercida, além do que, ela agrega, sob o ângulo da perspectiva dialógica, os embates com a comunidade escolar ampliada. É nessas referências que também buscam se ancorar as atuais políticas de formação inicial e continuada de docentes.

À proporção que cresce a importância da avaliação padronizada dos resultados de aprendizagem dos alunos e que aumenta sua influência na regulação dos sistemas educacionais – ao ponto de ela vir a se tornar um dos eixos estruturantes das reformas do setor público incidindo sobre sua forma de gestão, currículos e políticas docentes –, a avaliação institucional, adotada concomitantemente pelos sistemas de ensino, tende a desempenhar um papel secundário nas políticas educativas. Talvez seja esse um dos fatores que contribui para explicar a sua baixa capacidade de institucionalização nas redes escolares.

Ainda que a avaliação institucional gere ricas experiências, estas tendem a ser pontuais e ligadas a conjunturas específicas, não persistindo como condutas permanentes nas redes de ensino. Em algum sentido, a incorporação da avaliação institucional nas atividades regulares das escolas está associada aos tempos e espaços requeridos para a implantação e consolidação de comportamentos que condizem com a mudança institucional proposta, o que não é tarefa para curto prazo. Em algumas redes, prevê-se que a avaliação institucional seja realizada em períodos relativamente largos de tempo, enquanto em outras há indícios de que se trata de intervenções por períodos curtos. Mas apenas no município de Campinas foi possível vislumbrar um processo desencadeado com uma prospecção de mais longa permanência.

Conforme muitos dos atores envolvidos na avaliação institucional, trata-se de procedimentos morosos, que demandam tempos e espaços de que efetivamente não se dispõe na escola,

ou que podem ser facilmente obstruídos por mudança de prioridades nas orientações políticas da rede, pela alternância de gestão, ou transformados em meros procedimentos burocráticos que não tangenciam os problemas cruciais da instituição. O desafio é criar um dispositivo de mudança que, para se tornar sustentável, requer apoios, incentivos, o desenvolvimento de capacidades de longo prazo e de relações de confiança e reciprocidade entre as escolas e o poder central, o que não corresponde necessariamente ao tempo político que possuem os responsáveis pela sua implantação, ou às suas inclinações.

Não menos importante para a institucionalização dessa modalidade de avaliação é o estímulo oferecido às escolas e às secretarias de educação pelas entidades que acompanham sua implementação. Sem ele, como tem sido observado, o processo parece não prosperar. A interação rede de ensino e universidade tem alimentado, pelo menos em alguns casos, uma interpretação da avaliação institucional como alternativa à avaliação de sistema e como resistência aos seus efeitos redutores do currículo, de incentivo à competitividade entre pares e escolas, e de aumento da segregação escolar. Mas há indicações de que, não apenas sob a influência das universidades, redes e escolas também optam pela avaliação institucional como forma de se contrapor aos impactos considerados deletérios da avaliação de resultados.

Os estudos apontam que, de modo geral, a avaliação institucional pode contribuir com um diagnóstico mais apurado da escola e propiciar condições para o encaminhamento compartilhado de alguns de seus problemas. Mas evidenciam também grande dificuldade dos atores escolares de formular com maior clareza os problemas de caráter pedagógico e de melhor equacionar as medidas que contribuam para a sua superação.

É sintomático que, tal como comentado, os indicadores das práticas pedagógicas do instrumento de avaliação institucional da educação infantil, que nada mais representam do que o esforço de operacionalização do currículo de acordo com as orientações federais, possam ser tomados, eles mesmos, como as próprias referências de currículo para os

estabelecimentos educacionais que não têm claro o que devem fazer para conduzir as atividades educativas com as crianças.

Chama a atenção igualmente, no Índice do ensino fundamental, o fato de que as propostas de encaminhamento de questões pedagógicas pelas escolas só tendem a ser mais explícitas e objetivas nos aspectos em que o instrumento propõe alternativas didáticas específicas para elas. A dificuldade de focalizar as questões pedagógicas – constatada nos encontros das comissões de avaliação com os secretários de educação em Campinas –, bem como de aventar medidas para redirecioná-las, encontradas no estudo piloto de Cuiabá, igualmente constitui um indício de que a dimensão em que está o cerne das atividades educacionais da escola permanece ainda como a caixa preta das políticas de educação.

A avaliação padronizada dos resultados dos alunos vem sendo sobejamente criticada por estar tomando o lugar do currículo, ao induzir os esforços das escolas tão somente para o que é avaliado nesses moldes e, até mesmo, por substituir as didáticas, orientando as atividades pedagógicas meramente para a obtenção do sucesso nas provas. Ironicamente, no entanto, quando se aventa a possibilidade de que os indicadores das avaliações institucionais, evidentemente em menor medida e com menos força e impacto, também possam estar ocupando o lugar do currículo onde ele não existe ou não informa suficientemente as práticas educativas, é preciso também um alerta. Para essas discrepâncias, devem estar atentos os formuladores e executores das políticas públicas, bem como as instituições formadoras dos profissionais da educação. Não é na avaliação, em quaisquer das suas modalidades, mas na construção do projeto educativo em torno do qual ela deve girar que reside a capacidade de sustentar os avanços significativos da qualidade da educação a que aspira a sociedade.

Por último, em meio às complexas relações de poder que permeiam os processos de transmissão/aquisição do conhecimento na escola, resta-nos retomar alguns aspectos do relacionamento entre escola e alunos e seus familiares, suscitados pelos trabalhos analisados.

Tem sido uma constante entre os documentos examinados a menção à escassa participação dos pais na avaliação institucional, não obstante seja esse um requisito fundamental da proposta e um pressuposto da gestão democrática que a sustenta. Observou-se que a voz dominante nos processos avaliativos tem sido a dos profissionais da educação, guardadas as tensões que se expressam pelos jogos de poder entre as posições institucionalmente hierarquizadas que eles ocupam. Não deixam, porém, de existir registros de contribuição significativa de pais em unidade escolares, do interesse de participar manifesto por vários deles sem que logrem conciliar as convocações para a discussão do processo da avaliação institucional com seus outros afazeres, assim como há registros de contribuições relevantes dos alunos em certos estabelecimentos e, até mesmo, de mobilizações por eles encabeçadas.

Ainda que haja nas escolas, e particularmente nas escolas públicas, dispositivos institucionais destinados a assegurar a participação dos pais nos conselhos de escola, no plano de desenvolvimento da escola, no seu projeto político-pedagógico e, por vezes, nos conselhos de classe, as condutas das unidades escolares em relação à interação com os familiares dos alunos são bem diversas. Se há aquelas que favorecem o seu convívio no ambiente escolar, promovem circunstâncias que propiciam o seu envolvimento em atividades variadas, outras existem que rechaçam a participação das famílias, tendem a desqualificá-las e criam dificuldades de acesso aos pais sobre o que se passa dentro dos muros da escola. Não obstante, quer sejam as escolas mais ou menos favoráveis à interação com os pais, o fato é que a presença ativa de familiares nas instâncias de gestão compartilhada é rara e, quando ocorre, é geralmente de um número reduzido de familiares. Não tem sido diferente nas atividades demandadas para realizar a avaliação participativa.

Ribeiro e Gusmão (2010) assinalam, por sua vez, as tensões e as dificuldades de compartilhar conhecimentos entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, particularmente entre docentes e famílias no que diz respeito às práticas pedagógicas. A tendência à apreciação mais positiva das dimensões

que envolvem diretamente as atividades dos profissionais da escola, em contraposição à valoração mais negativa das famílias e dos alunos, tem sido encontrada nos processos de avaliação institucional. A apreciação que os profissionais da educação, de modo geral, tendem a fazer das famílias na avaliação institucional é semelhante à que mencionam as pesquisas educacionais há várias décadas. Os problemas e as dificuldades de aprendizagem nas escolas continuam sendo imputados predominantemente aos alunos e seus familiares. Mas, mesmo no caso em que foram comparadas escolas em que se concentram as avaliações menos e mais favoráveis à população usuária, a ênfase em ambos os grupos costuma recair no insuficiente acompanhamento pelas famílias das lições de seus filhos ou na pouca participação dos pais nas atividades da escola, o que se torna mais incisivo quando os alunos apresentam maiores dificuldades.

Como bem argumenta Carvalho (2004), as relações entre escola e família estão baseadas na divisão do trabalho de educação das crianças e adolescentes entre essas duas instâncias, e envolvem expectativas recíprocas. O discurso educacional e as práticas escolares articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, subordinando esta última à primeira. As expectativas da escola sobre a contrapartida educacional dos pais são alimentadas por um modelo ideal de família, que desconsidera os modos de educar próprios dos diferentes segmentos sociais da população, a diversidade dos arranjos familiares e as relações de gênero que estruturam a divisão do trabalho em casa e na escola, assim como as desvantagens culturais e materiais da maioria das famílias cujos filhos frequentam a escola básica.

É sabido que tais expectativas são mais facilmente cumpridas por famílias de classe média, cujo capital cultural se assemelha aos valores implícitos na cultura escolar no tocante às condutas em relação ao saber e ao conhecimento, o que acaba sobrecarregando as mães com tarefas pedagógicas que pertencem propriamente ao domínio escolar e não ao doméstico. Assim sendo, o mais provável é que os insistentes reclamos da escola a respeito do baixo rendimento dos alunos e a demanda por apoio das famílias resultem em

reprimendas e agressões às crianças e adolescentes pelos familiares. São, no entanto, insuficientes para fomentar os hábitos de estudo que os pais não adquiriram em seus tempos de criança e de escola. Podem ainda contribuir para que as famílias se afastem mais da escola quando a opinião que elas têm sobre seus filhos não condiz com a versão depreciativa que a dinâmica interna de produção do fracasso escolar tende a gerar, sobretudo sobre os alunos que não vão bem nos estudos.

É certo que os resultados escolares estão fortemente associados ao nível socioeconômico e cultural da população, e que as condições precárias de vida interferem desfavoravelmente nas condições de aprendizagem dos alunos. Não obstante, embora com as limitações apontadas, parece não se esgotar o potencial que tem a avaliação institucional de tornar públicas e mais evidentes para as escolas, e para os sistemas educacionais que as mantêm, as alternativas para obter aqueles avanços que só deles dependem para assegurar uma educação com melhor qualidade a toda a população.

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). *Indicadores da qualidade na educação*. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BOLÍVAR, Antonio. Avaliação institucional: entre o rendimento de contas e a melhoria interna. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 37-60, jan./abr. 2006.
- BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BRANDALISE, Mary A. T. Avaliação educacional da escola pública: os descaminhos de uma política educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, (Edição especial), p. 55-74, 2015.
- BRANDALISE, Mary A. T.; MARTINS, Clícia. B. Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 435-456, set./dez. 2011.
- BRASIL. *Lei 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da qualidade da educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC, Unicef, Ação Educativa, Undime, Instituto Avisa Lá, 2013. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CARVALHO, Maria Eulina P. Modos de educação, gênero e relações escola família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento de formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JÚNIOR, V. P. *Avaliação participativa, perspectivas e desafios*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FERNANDES, Maria Estrela A. *Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

FREITAS, Luiz C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R. L. De; MALAVASI, Marcia S.; FREITAS, Helena. *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação institucional das escolas da rede municipal de Cuiabá*. Validação do modelo avaliativo institucional externo e interno em uma amostra de escolas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá; Unesco, 2014. Relatório de Pesquisa.

HIZIM, L.; AMMANN, M. *Avaliação institucional da SME de Igrejinha/RS*. Brasília, DF: MEC/Inep. Diretoria de Estudos Educacionais. Laboratório de experiências inovadoras em gestão educacional. Maio, 2009. Relatório de pesquisa de campo.

MENDES, Geisa S. C. V. et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez. 2015.

MIKA N. M. Avaliação institucional como instrumento de melhoria do processo ensino-aprendizagem. *Caderno Pedagógico*. Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As instituições escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1992. p. 13-43.

RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010.



RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Uma análise dos problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Índice. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 457-470, set./dez. 2011.

RIBEIRO, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Orientações para a avaliação institucional. *Caderno de Avaliação*, n. 1 e n. 2, out. 2012.

SOARES, J. Francisco; ALVES, Maria Teresa G. Efeitos das escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, set./dez. 2013.

SORDI, Mara R. L. De. Implicações ético-políticas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012.

SORDI, Mara R. L. De; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. (Org.). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação; Millenium, 2009.

SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. (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: Secretaria Municipal de Educação, 2012. v. 2.

---

## **ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO**

Consultora da Fundação Carlos Chagas (FCC). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
*essb@fcc.org.br*

## **GLÁUCIA T. FRANCO NOVAES**

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo, São Paulo, Brasil  
*gnovaes@fcc.org.br*

**Recebido em:** MARÇO 2016

**Aprovado para publicação em:** MAIO 2016

# CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

**ADILSON DALBEN**

## **RESUMO**

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

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

# CAMINOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

## RESUMEN

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

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

# PATHS TO THE CONSTRUCTION OF PARTICIPATIVE INSTITUTIONAL EVALUATION

## ABSTRACT

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

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

## INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

### **O CAMPO DA AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**3** Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta\\_de\\_principios.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta_de_principios.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

quando foram elaborados conjuntamente indicadores educacionais para que as escolas começassem a exercitar o olhar sobre estes. Nesse período, firmou-se, também, uma Carta de Princípios<sup>3</sup> para orientar o desenvolvimento de processos avaliativos nas escolas de sua rede de ensino. (FREITAS; SORDI; FREITAS; MALVAZI, 2004). Seu conteúdo foi amplamente debatido e validado em audiências públicas.

### **A CONSTITUIÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PROPOSTO PELO LOED**

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

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



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

Com essa intenção, o projeto de Avaliação Institucional proposto às escolas integrantes do Projeto Geres, denominado Projeto Geres-AI, foi idealizado e concebido pelos professores-pesquisadores<sup>4</sup> do LOED, tendo sua implementação sido planejada por um grupo composto pelos professores e orientandos do programa de pós-graduação, coordenado pela Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Em 2006, também sob a coordenação da Profa. Mara Regina Lemes De Sordi, o Depe constituiu uma equipe de especialistas pertencentes à rede municipal e elaboraram um projeto de AIP<sup>5</sup> publicado em 2007, contemplando três dimensões: Autoavaliação ou Avaliação Interna, Avaliação Externa de Desempenho dos Estudantes e Censo Educacional da Rede/do Sistema ou Avaliação Externa.

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

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

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

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/plano\\_de\\_avaliacao\\_institucional\\_da\\_rede\\_municipal\\_de\\_campinas.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/plano_de_avaliacao_institucional_da_rede_municipal_de_campinas.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

duas avaliações externas, uma em 2008<sup>6</sup> e outra em 2010,<sup>7</sup> ambas com características diferentes das avaliações externas vigentes no Brasil. Esses exames foram usados para formar indicadores e tiveram por objetivo avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas ou não na sala de aula. A terceira dimensão valorizava o uso das informações disponíveis no Banco de Dados sobre os estudantes e escolas, disponível no município.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **UM POUCO DA APRENDIZAGEM RESULTANTE**

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

## **ADILSON DALBEN**

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

**Recebido em:** MAIO 2016

**Aprovado para publicação em:** MAIO 2016



# AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APORTES DE INICIATIVAS ESTRANGEIRAS

**SANDRA ZÁKIA SOUSA  
CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA**

## **RESUMO**

*Com base em pesquisa documental, são caracterizadas iniciativas estrangeiras de avaliação e de credenciamento de instituições de educação infantil quanto aos seus propósitos e sua operacionalização. São ainda reunidos resultados de estudos de pesquisadores brasileiros que têm recorrido às iniciativas de outros países para analisar a qualidade da educação infantil em contextos nacionais. Foram selecionadas proposições que se mostram potencialmente capazes de iluminar delineamentos a serem assumidos no Brasil, no âmbito da gestão pública, no que tange à avaliação dessa etapa da educação básica, vindo a dar concretude ao que prevê o Plano Nacional de Educação e ao dever do Estado de garantir educação de qualidade para todos.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • EDUCAÇÃO INFANTIL •  
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE • MÉTODOS DE AVALIAÇÃO.



# EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: APORTES DE INICIATIVAS EXTRANJERAS

## RESUMEN

*En base a investigación documental se caracterizan iniciativas extranjeras de evaluación y acreditación de instituciones de educación infantil en lo que concierne a sus propósitos y operacionalización. Asimismo, se reúnen resultados de estudios de investigadores brasileños que recurrieron a iniciativas de otros países para analizar la calidad de la educación infantil en contextos nacionales. Se seleccionan proposiciones que se muestran potencialmente capaces de iluminar delineamientos a adoptar en Brasil, en el ámbito de la gestión pública, en lo que atañe a la evaluación de esta etapa de la educación básica, para concretar lo que prevé el Plan Nacional de Educación y el deber del Estado de asegurar educación de calidad para todos.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • EDUCACIÓN INFANTIL • EVALUACIÓN DE LA CALIDAD • MÉTODOS DE EVALUACIÓN.

# EVALUATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM FOREIGN INITIATIVES

## ABSTRACT

*Based on documentary research, foreign initiatives of assessment and accreditation of institutions of early childhood educational are characterized, with regard to their purpose and operation. Results of studies from Brazilian researchers who have relied on initiatives from other countries in order to analyze the quality of early childhood education in national contexts are brought together. Proposals were selected that can show steps to be taken in Brazil, under public administration, regarding the assessment of this stage of basic education, in the implementation of the National Education Plan and the duty of the State to ensure quality education for all.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • QUALITY ASSESSMENT • METHODS OF ASSESSMENT.

## INTRODUÇÃO

A avaliação da educação básica integra a agenda de políticas educacionais no Brasil, de modo mais evidente, desde os anos 1990. No entanto, iniciativas implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais voltam-se usualmente para as etapas do ensino fundamental e médio, não abarcando em suas proposições a educação infantil. Como diz Rosemberg (2013, p. 47), “o campo de investigação, políticas e práticas de avaliação da educação básica, praticamente banuiu a educação infantil de suas preocupações manifestas [...]”. Uma das evidências dessa afirmação é o fato de o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb),<sup>1</sup> implantado no Brasil, pelo Governo Federal, com o propósito de promover a qualidade da educação, não prever a avaliação de creches e pré-escolas, integrantes desse nível de ensino desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal.

Também é oportuno mencionar que, embora tenhamos tido no Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou nos anos 2001 a 2011, a previsão de ações a serem desenvolvidas nessa direção, iniciativas no âmbito das políticas educacionais

<sup>1</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) teve início nos anos finais da década de 1980 e foi formalmente instituído em 1994, por meio da Portaria n. 1.795, do Ministério da Educação e do Desporto.

não se concretizaram. Desde então, alguns objetivos e metas estavam pautados na agenda pública. O objetivo/meta 11 preceituava a avaliação das instituições de atendimento de crianças de zero a três anos de idade, o objetivo/meta 19 prescrevia o estabelecimento de

[...] parâmetros de qualidade *dos serviços* de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade, (BRASIL, 2001)

**além do objetivo/meta 10, que indicava a expectativa de que os municípios estabelecessem**

[...] um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais. (BRASIL, 2001)

**Em razão da aprovação, em 2014, de um novo Plano Nacional de Educação, com vigência por dez anos, mais uma vez as administrações públicas se veem desafiadas a contemplar a avaliação da educação infantil nas políticas educacionais. O Plano prevê, no artigo 11, a criação do Saeb, assim estabelecendo:**

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014)

**Especificamente em relação à educação infantil, tem-se, dentre as estratégias elencadas no Plano, a previsão de se**

[...] implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014)

Nessa conjuntura é que se faz relevante difundir contribuições que possam auxiliar nos delineamentos a serem assumidos em iniciativas relativas à avaliação da educação infantil, no âmbito da gestão pública, que signifiquem subsídios para disputar rumos das políticas educacionais em curso no país, tendo como compromisso o contínuo aprimoramento da qualidade da educação para todos. No limite, estamos debatendo qual a noção de qualidade da educação que queremos afirmar por meio do Saeb. Como diz Sousa (2014, p. 72):

Se por um lado é possível afirmar que se tem hoje o reconhecimento da necessidade de institucionalização da avaliação da educação infantil no sentido de induzir a melhoria de qualidade desta etapa de ensino, por outro lado, não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar na avaliação e sobre as dimensões e critérios a serem considerados para aferir sua qualidade. Diferentes orientações que vêm sendo apresentadas apontam para visões divergentes quanto à própria concepção de qualidade da educação infantil a ser assumida como referência para avaliação.

Neste artigo, que se volta para a educação infantil, são divulgados resultados de pesquisas que vimos realizando, relativos à sistematização de contribuições oriundas de experiências de avaliação dessa etapa educacional e de credenciamento de instituições conduzidas em outros países que, a nosso ver, podem iluminar a proposição de caminhos próprios, que respondam às necessidades e aos desafios do país, marcado por diversidades e profundas desigualdades.<sup>2</sup> Acreditamos que esse seja um movimento promissor no sentido de auxiliar delineamentos avaliativos que se coloquem a serviço de prover condições de aprendizagem às crianças pequenas, como constituinte do cumprimento do direito à educação.

Privilegiamos tratar de proposições potencialmente capazes de subsidiar o estabelecimento de parâmetros e critérios para avaliar contextos em que ocorre a ação educativa,<sup>3</sup> que apoiem a luta pela garantia de condições de aprendizagem iguais a todos, no quadro complexo de disparidades que caracteriza a educação brasileira.

**2** Vimos desenvolvendo estudos de algumas dessas experiências, motivadas pela oportunidade de participação em iniciativas lideradas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica/ Coordenação Geral da Educação Infantil: 1) Projeto *Monitoramento e avaliação do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil (2010/2011)*, que visou identificar e analisar os usos que vinham sendo feitos dos *Indicadores da qualidade na educação infantil*, material distribuído em todo o país, pelo MEC, no início de 2010, cujo relatório está disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192)>, acesso em: jun. 2016; 2) elaboração de documento intitulado *Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (2012/2013)*, para apoiar o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, instituído por meio da Portaria n. 1.747, de 16 de dezembro de 2011, com a atribuição de "propor política nacional de avaliação da Educação Infantil".

**3** Atendendo ao escopo do artigo, não serão tratadas proposições que têm como foco a avaliação do desempenho individual das crianças.

Ao tratar do tema equidade educacional no Brasil, Simielli menciona a contribuição de autores que realçam a importância de padrões mínimos a serem adotados como exigência primeira para viabilizar o processo educacional:

Uma das recomendações frequentes na literatura refere-se ao estabelecimento de padrões mínimos, abaixo dos quais nenhuma escola deveria estar (CHAPMAN; ADAMS, 2002; DUBET, 2004; LEVIN, 2010; PLANK; SOBRINHO; XAVIER, 1990; WILLMS; SOMER, 2001). Estes padrões podem ser estabelecidos tanto no que se refere aos recursos humanos quanto aos recursos físicos e garantiriam que, ao menos, um padrão mínimo de condições esteja disponível a todas as escolas – não é, portanto, o ideal, mas indica o nível mínimo abaixo do qual não se poderia estar. Ou, como colocado por Levin (2010, p. 3, tradução nossa): “a tarefa principal é o comprometimento de tornar cada escola pelo menos decente e permitir que todas as escolas continuem se aprimorando, garantindo que as oportunidades de vida das crianças não dependam de uma loteria”. (SIMIELLI, 2015, p. 97)

Nessa perspectiva, são caracterizadas neste artigo proposições de avaliação que podem contribuir para o delineamento de critérios de qualidade que se mostrem relevantes e oportunos para balizarem a avaliação da educação infantil, vindo a dar concretude ao que prevê o Plano Nacional de Educação. São tratadas as seguintes iniciativas:

- as proposições de origem norte-americana *Early Childhood Environment Rating Scale – (Ecers)*, *Infant / Toddler Environment Rating Scale (Iters)*, em suas versões revisadas, elaboradas por pesquisadores da Universidade da Carolina do Norte;
- o sistema de credenciamento de programas voltados para a educação infantil, denominado *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment*, organizado pela *National Association for the Education of Young Children (Nayec)*, dos Estados Unidos;
- a iniciativa de origem espanhola organizada pelo *Instituto Evaluación y Asesoramiento Educativo (Idea)*;

- a proposta do governo mexicano, denominada *Evaluación de La Calidad Educativa em Centros Preescolares* (ECCP);
- as iniciativas de origem italiana *Griglia di Osservazione della Giornata Educativa*, *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (Isquen), *Auto Valutazione della Scuola dell'Infanzia* (Avsi), *Elementi per Rivelare e Valutare l'Integrazione Scolastica* (Ervis) e *Strumento per l'analisi della qualità lúdica Del nido*, conduzidas por estudiosos da Universidade de Pavia;
- o *National Quality Standard* do sistema de credenciamento de instituições de educação infantil australiano, desenvolvido por órgãos do Governo Central da Austrália.

Os resultados do estudo aqui apresentado devem ser co-tejados com pesquisas brasileiras recentes que se revestem de características semelhantes, por divulgarem levantamento de experiências estrangeiras de avaliação da educação infantil. Tais estudos abordam o debate sobre qualidade nessa etapa educacional e problematizam abordagens avaliativas que buscam aferi-la, seja com o intuito de captar as noções de qualidade subjacentes a elas, seja para identificar seu potencial a fim de contribuir para a avaliação de contextos nacionais. Aportes dessa natureza são referenciados em sequência à caracterização das iniciativas selecionadas para análise neste artigo.

### **CARACTERIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS**

Para apresentação sucinta dos resultados da análise de experiências estrangeiras de avaliação, foco deste texto, a opção foi selecionar informações a respeito de cada uma delas que contemplassem elementos de sua configuração e, em especial, informações que iluminem a operacionalização de dimensões e de critérios de qualidade, capazes de balizar delineamentos a serem implantados no país. Nessa perspectiva, abrangem-se informações relativas à identificação das experiências, seus propósitos e sua operacionalização.

## ORIGENS, CRIAÇÃO E PROPOSITORES

Na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, os pesquisadores Thelma Harms e Richard Clifford desenvolveram as escalas Ecers (1980) e ITERS (1990). Ambas foram reformuladas, respectivamente, em 1998 e 2000.<sup>4</sup> No processo de revisão, juntou-se ao grupo a pesquisadora Debby Cryer. Além dessas duas escalas, o referido grupo criou mais duas abordagens avaliativas: a *Family Child Care Environment Rating Scale – Revised Edition* (FCCERS-R), voltada para programas de cuidados infantis realizados na casa de um provedor, para as crianças desde a infância até a idade escolar,<sup>5</sup> e a *School-Age Care Environment Rating Scale* (Sacers),<sup>6</sup> para programas destinados às crianças em idade escolar (5 a 12 anos). Nos limites deste texto, tratamos apenas da Ecers-R e da ITERS-R.

Outra proposição de origem norte-americana, a *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment*, é elaborada pela *National Association for the Education of Young Children* (Naeyc), uma associação profissional sem fins lucrativos, fundada em 1985 e da qual Richard Clifford – um dos criadores da Ecers/Ecers-R e da ITERS/ITERS-R – foi presidente nos anos de 1996 a 1998.<sup>7</sup> Tal associação se apresenta como representante dos professores da educação infantil nos Estados Unidos e, de acordo com informações constantes de seu *site*, possui aproximadamente 70.000 membros que pertencem à “comunidade da primeira infância”, além de cerca de 300 seções regionais afiliadas. Assevera trabalhar para alcançar uma visão coletiva: a de que “todas as crianças prosperam e aprendem em uma sociedade dedicada a garantir que elas atinjam seu pleno potencial” (NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN – NAYEC, 2014, p. 2, tradução nossa). Essa proposição configura-se como um conjunto de normas e padrões para o credenciamento de programas de educação infantil, que são acordados entre os membros da associação.

Na Itália, vários e diferentes instrumentos foram produzidos por estudiosos da Universidade de Pavia, entre eles, Anna Bondioli, Donatella Savio, Egle Becchi, Monica Ferrari e Antonio Gariboldi. Neste artigo, analisamos cinco propostas (Griglia, Isquen, Avsi, Ervis, *Strumento per l'analisi della*

<sup>4</sup> Após reformulação, as escalas agregaram a expressão Revised (R) em sua denominação, como se segue: *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised* (Ecers-R) e *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised and update* (ITERS-R).

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.ersi.info/fccers.html>>. Acesso em: 20 out. 2015.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.ersi.info/fccers.html>>. Acesso em: 20 out. 2015.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.ersi.info/authors.html>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

*qualità lúdica Del nido*), as quais contaram, em maior ou menor grau, com a participação de atores escolares em sua formulação.

A primeira delas (Griglia), resultante de construção coletiva, foi apresentada em um livro organizado pela referida Universidade, em 1993. No mesmo ano, Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari propuseram a escala Isquen, desenvolvida a partir da Iters (conhecida na Itália como Svani). A Avsi, por sua vez, foi organizada em 2011 pelas mesmas autoras da Isquen e por Donatella Savio e Antonio Gariboldi. Já a escala Ervis, proposta em 2005, foi elaborada coletivamente para atividade de estágio de observação de um curso de especialização na Universidade de Pavia. Por fim, em 2007, foi criado o *Strumento per l'analisi della qualità lúdica Del nido* (MORO, 2010).<sup>8</sup>

**8** Material divulgado pela autora no II Seminário do Projeto Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: monitoramento e avaliação, realizado em 03/12/2010, no município de São Paulo, sob coordenação da Coordenação Geral da Educação Infantil (Coedi)/Secretaria de Educação Básica (SEB)/Ministério da Educação (MEC) e da Ação Educativa.

**9** Não foi possível localizar documento que informe o ano de criação desta proposição.

**10** Disponível em: <<http://certificacionidea.com/node/1>>, acesso em: 20 out. 2015.

**11** Informações retiradas de *slides* apresentados por Eva Maria Pérez García, no Seminário Internacional sobre Avaliação da/na Educação Infantil, ocorrido em Brasília nos dias 24 e 25 de abril de 2012, promovido pela Coedi/SEB/MEC e apoiado pela Organização dos Estados Ibero-americanos.

A proposição de origem espanhola<sup>9</sup> foi construída pelo Idea, que desenvolve serviços de avaliação e investigação educativa em países ibero-americanos, como o México, Peru, Chile e Brasil, para instituições públicas e privadas.<sup>10</sup> De acordo com García (2012), a avaliação é realizada por profissionais qualificados em educação infantil e com formação específica em modelos de avaliação que asseguram a confidencialidade e o anonimato dos respondentes.<sup>11</sup>

No México, Myers (2011) relata que a iniciativa de avaliação ECCP se insere em um contexto de mudanças na legislação mexicana, encetadas durante o processo de redemocratização daquele país – a partir dos anos 2000 –, quando a *pré-escola* se tornou obrigatória dos 3 aos 5 anos. Simultaneamente, conforme registra o autor, ocorreram outras mudanças, dentre as quais a reforma curricular, a extensão do programa “Qualidade nas Escolas” para o nível pré-escolar e a criação do “Instituto Nacional de Avaliação Educacional”, para monitoramento do progresso educacional do país. A proposta avaliativa foi desenvolvida no âmbito do projeto governamental denominado *Projeto Intersetorial de Indicadores do Bem-Estar das Crianças Pequenas*, elaborado, em 2001, por um grupo “intersetorial e interdisciplinar”, formado por

[...] participantes de diversos setores da Secretaria de Educação Pública – SEP, (equivalente ao



Ministério, no Brasil), da Secretaria da Saúde, do Departamento do Bem-Estar Familiar, de universidades, organizações da sociedade civil, do Unicef e da Unesco. (MYERS, 2011, p. 103)

A Austrália foi o primeiro país a implementar um sistema nacional de credenciamento compulsório, para garantir a qualidade dos serviços oferecidos nos centros de educação infantil (ROWE; TAINTON; TAYLOR, 2006). Até recentemente vigorou a proposta denominada *Quality Improvement and Accreditation System* (QIAS), apresentada no documento *Prioritizing Child*, de 1993. O processo de avaliação das instituições durava três anos e era coordenado pelo *National Child Care Accreditation Council* (NCAC). Ao cabo desse tempo, a instituição deveria cumprir as metas estabelecidas por este Conselho.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Disponível em: <[www.acecqa.gov.au](http://www.acecqa.gov.au)>. Acesso em: 07 set. 2012.

Em julho de 2009 o *Council of Australian Governments* (Coag) aprovou uma estratégia nacional para o desenvolvimento da primeira infância, divulgada por meio do documento *Investing in the Early Years: A National Early Childhood Development Strategy*, que se constitui em um plano de ações compartilhadas. Visando a balizar iniciativas até o ano de 2020, no documento são delineadas referências acerca da concepção de desenvolvimento das crianças pequenas, para que elas tenham o melhor início de vida e possam criar um futuro melhor para si e para a nação. Em dezembro do mesmo ano, o Coag aprovou padrões nacionais de qualidade para a educação e cuidados da infância, a serem observados pelos governos de estados e territórios. Por meio da Lei de Educação e Serviços de Assistência Nacional, de 2010, foi criado um órgão denominado *Australian Children's Education and Care Quality Authority* (ACECQA),<sup>13</sup> responsável pela coordenação e monitoramento de propostas e ações voltadas para a educação e o cuidado das crianças, sendo, então, extinto o NCAC.

<sup>13</sup> Disponível em: <[www.acecqa.gov.au](http://www.acecqa.gov.au)>. Acesso em: 07 set. 2012.

## OBJETIVOS E NÍVEIS/MODALIDADES DE ENSINO

No que se refere aos objetivos das iniciativas tratadas neste artigo, depreende-se dos documentos analisados que a avaliação tem como principal propósito contribuir para a

garantia da qualidade da educação infantil, seja por meio de avaliação de programas destinados a essa etapa, seja pelo controle do atendimento dos ofertantes em conformidade com padrões de qualidade previamente estabelecidos, seja, ainda, por meio da análise de aspectos positivos e/ou negativos relativos aos processos que ocorrem no interior das instituições.

A Ecers e a Iters foram desenvolvidas com o propósito de avaliar a qualidade de instituições de educação infantil. Segundo Harms (2013), a Ecers representou um avanço em relação às experiências avaliativas que vinham ocorrendo nos Estados Unidos desde os anos 1970, dado que cada experiência era projetada para avaliar “um programa específico”, não permitindo aquilatar a qualidade das iniciativas em seu conjunto. Além disso, a Ecers “propiciou uma abordagem com ‘vários níveis de qualidade’, em vez de um *checklist* ‘sim/não’” (HARMS, 2013, p. 79). Essas características estendem-se à Iters.

O *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment*, elaborado pela Nayec, é composto por normas e padrões cujo propósito é fornecer orientações e critérios para a avaliação de diferentes aspectos de programas voltados para a educação infantil. Destaque-se que a Nayec assume como missão a promoção de uma

[...] aprendizagem de alta qualidade para todas as crianças, do nascimento até os oito anos de idade, articulando prática, políticas e pesquisa, além de garantir uma profissão diversa e dinâmica para a primeira infância, prestando assistência àqueles que trabalham em defesa das crianças pequenas e participam de seu cuidado e educação. (NAYEC, 2008, p. 2, tradução nossa)<sup>14</sup>

O *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo* considera que a qualidade da educação infantil depende de diferentes fatores e a avaliação deve atender a esta perspectiva, focalizando o ambiente educativo. O Instituto defende uma pedagogia centrada na criança e suas necessidades: com educadores bem formados – no mínimo com ensino superior – e com amplos conhecimentos de desenvolvimento infantil; que respeite as características pessoais e familiares das

14 Disponível em: <<https://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

crianças; que possua uma metodologia flexível, baseada essencialmente no jogo e no aproveitamento de situações cotidianas. Do ponto de vista psicológico, assinala que se deve investir no desenvolvimento de todas as capacidades das crianças (cognitivas, motoras, sociais) de forma equilibrada e com especial cuidado à dimensão emocional e afetiva, bem como reforçar a segurança emocional com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia. Além disso, para a melhoria da qualidade, o Instituto acredita ser importante fomentar valores em uma estreita colaboração com as famílias. Por fim, salienta que as escolas inclusivas não discriminam, ao contrário, abarcam toda a população infantil, compensando condições adversas – sejam elas de cunho cultural, social ou econômico – e levam em conta as diferentes culturas, compreendendo a qualidade como uma resposta à diversidade. O objetivo da avaliação é identificar pontos fortes e fracos da escola para apoiar os professores nos processos de melhoria.

No México, o desenvolvimento de padrões de qualidade para a pré-escola veio acompanhado de uma proposição de avaliação que deveria substituir um “formulário de inspeção”, que foi criado apenas “para uso dos supervisores em suas visitas aos estabelecimentos, voltado principalmente para avaliar recursos e procedimentos administrativos” (MYERS, 2011, p. 102). O autor assevera que “não havia uma medida nacional de desenvolvimento infantil ou de aprendizagem na pré-escola, nem a preocupação com a qualidade do processo pedagógico” (MYERS, 2011, p. 102). As várias estratégias utilizadas pelo grupo intersetorial – já mencionado neste texto – para elaborar uma definição de qualidade culminaram na organização de “uma escala de qualidade”, cujo propósito é avaliar o cumprimento de padrões estabelecidos para a pré-escola.

As proposições de origem italiana se traduzem em instrumentos que subsidiam os profissionais das instituições de educação infantil para traçarem um caminho de análise-interpretção-avaliação das atividades escolares, abrangendo a gestão e interações de sala de aula e o contexto institucional. A Griglia visa a apoiar os educadores na “coleta sistemática de informações acerca do que se realiza no interior de uma

turma/sala”, suscitando a análise, discussão e interpretação coletiva das ações em andamento, “confrontando e negociando valores e objetivos” (MORO, 2010). A Isquen se caracteriza por ser um sistema de indicadores que se propõe a apoiar profissionais de creche em processos de autoavaliação formativa, podendo, no entanto, ser adaptado para avaliação de creches, em âmbito regional. Tem o propósito de subsidiar a avaliação das condições de oferta, dos contextos, dos sujeitos e das práticas educativas (BECCHI; BONDIO-LI; FERRARI, 2014). A Avsi, por sua vez, foi elaborada com o objetivo de ser um instrumento para os professores de jardim de infância avaliarem a qualidade do ambiente para as crianças e as condições oferecidas ao seu desenvolvimento.<sup>15</sup>

**15** Disponível em: <[http://www.francoangeli.it/ricerca/Scheda\\_libro.aspx?ID=9189&Tipo=Libro](http://www.francoangeli.it/ricerca/Scheda_libro.aspx?ID=9189&Tipo=Libro)>. Acesso em: 05 fev. 2016.

Já a escala Ervis foi construída para “detectar os pontos fortes e fracos” da instituição e para reflexão conjunta “sobre questões de integração, com uma visão de responsabilidade compartilhada”, podendo ser vista “como um guia para capturar os aspectos do ambiente escolar que caracterizam e apoiam o processo de integração de diferentes alunos”.<sup>16</sup> Por fim, o *Strumento per l’analisi della qualità lúdica Del nido* intenciona avaliar a qualidade lúdica da creche (MORO, 2010), sendo essa dimensão compreendida como fundamental para o crescimento e desenvolvimento da criança.<sup>17</sup>

**16** Disponível em: <<http://www.edizionijunior.com/schedarecensioni.asp?ID=130&IDlibro=4768>>. Acesso em: 20 out. 2015.

**17** Disponível em: <<http://istruzione.comune.modena.it/memo/Sezione.jsp?idSezione=2121>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

O *National Quality Standard* oferece padrões de qualidade para avaliar as instituições de educação infantil e compõe o sistema de credenciamento australiano, em conjunto com as leis e regulamentações expressas no documento *National Quality Framework* (AUSTRÁLIA, 2012; TAYLER, 2014). Vale destacar que a educação infantil na Austrália é atendida por “uma mescla bastante diversificada de serviços que oferecem educação e cuidados às crianças desde o nascimento” (TAYLER, 2014, p. 129), agrupados em duas categorias:

[...] serviços em unidades educativas – engloba creches em período integral, pré-escolas e instituições de cuidados fora do horário escolar (geralmente em dependências da escola). [...] serviços domiciliares – abrange creches domiciliares e outras formas limitadas de atendimento no ambiente doméstico. (TAYLER, 2014, p. 129)

Quanto ao nível de ensino/modalidade abrangido pelas propostas – salvaguardadas as diferenças de cobertura de creche e pré-escola no que tange à idade das crianças, dado que ela varia de país para país –, temos que três proposições são direcionadas para a creche (Iters, Isquen, *Strumento per l'analisi della qualità lúdica Del nido*); três para a pré-escola (Ecers, ECCP, Avsi); uma para creche e pré-escola (sistema de credenciamento australiano); e uma que se propõe a avaliar, além da creche e da pré-escola, os primeiros anos do que entendemos no Brasil como ensino fundamental (proposta da Naeyc). As proposições denominadas Ervis e Griglia não definem exatamente a que níveis e/ou etapas se destinam. A primeira estabelece elementos para avaliação da forma como se dá a integração de crianças deficientes à escola, e a segunda recolhe informações acerca do que ocorre no interior de uma turma/sala de aula, para posterior reflexão – em conjunto com os educadores – sobre a ação educativa. Entretanto, ambas são utilizadas também na educação infantil.

Os principais objetivos e o nível de ensino focalizado nessas proposições constam, de modo sucinto, do Quadro 1.

**QUADRO 1 – Objetivos e nível/modalidade de ensino**

| PROPOSTA DE AVALIAÇÃO  | OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO   | NÍVEL /MODALIDADE DE ENSINO          |
|--|--|--------------------------------------|
| Ecers-R  | Avaliar a qualidade de programas voltados para as instituições de educação infantil que atendem às crianças de 2 a 5 anos.   | Pré-escola / Jardim da Infância      |
| Iters-R  | Avaliar a qualidade de programas voltados para os bebês.   | Creche                               |
| Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment | Fornecer orientações e critérios para a avaliação de diferentes aspectos de programas voltados para a educação infantil, com vistas a garantir alta qualidade de aprendizagem. | Do nascimento até os 8 anos de idade |
| Proposição do Idea   | Identificar pontos fortes e fracos da escola para apoiar os professores nos processos de melhoria.   | -----                                |
| ECCP   | Avaliar os padrões de qualidade estabelecidos para a pré-escola.   | Pré-escola                           |
| Griglia  | Debater, confrontar e negociar valores e objetivos a partir de informações coletadas no âmbito da turma / sala de aula.  | -----                                |
| Isquen   | Apoiar profissionais de creche em processos de autoavaliação formativa, podendo ser adaptada para avaliação de creches em âmbito regional.                                     | Creche                               |
| Avsi   | Avaliar a qualidade do ambiente para as crianças e as condições oferecidas para o seu desenvolvimento.   | Pré-escola                           |
| Ervis  | Detectar os pontos fortes e fracos da instituição, relativos à integração de diferentes alunos e promovendo reflexão conjunta sobre o tema.                                    | Educação Inclusiva                   |
| Strumento per l'analisi della qualità lúdica Del nido                                  | Avaliar a qualidade lúdica da creche.  | Creche                               |
| National Quality Standard  | Avaliar o atendimento de instituições de educação infantil a padrões de qualidade definidos para seu credenciamento.   | Creche e Pré-escola                  |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas fontes consultadas, já referenciadas no corpo do texto.

### DIMENSÕES AVALIADAS

Notadamente, a maioria das iniciativas de avaliação aqui analisadas têm como foco a análise dos insumos (materiais, infraestrutura física) e processos (gestão, relações interpessoais com alunos e famílias, currículo, entre outros) das instituições educacionais, à exceção da proposta da Naeyc, que além de oferecer normas e padrões para avaliação dos aspectos supracitados, inclui padrões para avaliação das crianças e da proposta italiana Griglia, que enfatiza a avaliação das atividades que ocorrem no interior da sala de aula.

Tanto a Ecers-R quanto a Iters-R são divididas em sete subescalas. No caso da Ecers-R, são avaliados 43 itens relativos a: Espaço e Mobiliário das instituições de educação infantil; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; e Pais e Equipe. Já na Iters-R avaliam-se 39 itens, sendo que a subescala *Linguagem e Raciocínio*,

presente na Ecers-R, passa a se chamar *Falar e Compreender*, o que se justifica pela faixa etária avaliada por ela.

A proposição da Nayec – *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment* – oferece padrões de qualidade para os seguintes aspectos: relações existentes no interior das instituições; currículo; ensino; avaliação do desenvolvimento da criança; saúde; professores; famílias; relações com a comunidade; ambiente físico; liderança e gestão. Além disso, por meio de posicionamentos conjuntos com a *National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education* (Naecs/SDE), a Nayec recomenda indicadores para que os profissionais, as famílias, as autoridades e o público em geral possam analisar a efetividade do currículo, a avaliação das crianças, bem como os programas de avaliação e *accountability* (NAYEC; NATIONAL ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD SPECIALISTS IN STATE DEPARTMENTS OF EDUCATION – NAEC/SDE, 2009).<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/StandCurrAss.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

A proposição do Idea possui alguns princípios baseados na tradição da avaliação do ambiente educativo. Nessa perspectiva, se propõe a avaliar o edifício (espaços, adequações e condições) e sua conservação, bem como a organização espacial e das atividades destinadas ao que denomina Zona de Recreio.

A ECCP possui 54 indicadores distribuídos em quatro dimensões: Disponibilidade e organização dos recursos materiais e humanos; Gestão Educacional; Processo Educacional (Pedagógico); Relação com as famílias e a comunidade. Tais indicadores são divididos em dois níveis: avaliação do estabelecimento como um todo e avaliação da sala de aula.

As iniciativas italianas, com focos avaliativos diversos, assim se apresentam quanto às dimensões por elas avaliadas:

- a Griglia, como já informado, avalia as condições e interações que ocorrem na sala de aula, observando o espaço, os participantes, as atividades, os agrupamentos e a forma de gerir a sala de aula;
- a Isquen, em seu conjunto, avalia 51 itens (denominados critérios), que são agrupados em 14 aspectos e em quatro áreas temáticas, quais sejam: Os Sujeitos; Os Contextos e as Práticas; Os Saberes do Fazer; e As Garantias (BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2014);

- a proposta Avsi, por sua vez, possui escalas relativas a quatro diferentes dimensões: “Experiência educativa, com 40 itens; Atividade profissional, com 10 itens; Os adultos e as suas relações, com 14 itens; Garantias e documentos, com 17 itens, totalizando 81 itens [...]” (MORO, 2010);
- a escala Ervis é composta por 41 itens, distribuídos nas cinco áreas avaliadas: Estrutura; Formação; Atividades Profissionais; Relação entre adultos; e Processo de integração;
- o *Strumento per l’analisi della qualità lúdica Del nido* compreende seis itens, sendo que dois deles são desmembrados em subitens, a saber: Item 1: Projeto Educativo; Item 2: Espaço (na sala, nas áreas comuns internas, nas áreas comuns externas); Item 3: Materiais (na sala, nas áreas comuns internas, nas áreas comuns externas); Item 4: Tempo; Item 5: Formação do grupo; Item 6: Adulto e Jogo (MORO, 2010).

O *National Quality Standard*, da Austrália, apresenta padrões de qualidade para sete áreas: Programa educacional e prática; Saúde e segurança das crianças; Ambiente Físico; Arranjos de Pessoal; Relações com as crianças; Parcerias de colaboração com as famílias e comunidades; e Liderança e gestão de serviços.

#### TIPOS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

A avaliação é realizada apenas por sujeitos externos à instituição em quatro das iniciativas analisadas: Ecers-R, ITERS-R, ECCP e no sistema de credenciamento australiano. Já as cinco iniciativas italianas se configuram como autoavaliação, sendo que a Avsi realiza, também, uma meta-avaliação que, segundo Moro (2010), é proposta por conta da forma como o processo de avaliação é realizado, ou seja, “autoavaliativo”, com poucos avaliadores externos e muitos avaliadores da própria instituição avaliada. De acordo com a autora, a meta-avaliação ocorre

[...] a partir de algumas questões cruciais relativas à: exaustividade; clareza terminológica em função de um tipo particular



de destinatário; coerência lógica; articulação da graduação dos itens; correspondência entre graduação dos itens e dos critérios-chave; compartilhamento da ideia de boa instituição prefigurada no instrumento e nas suas diversas seções/escalas; dimensionamento/adequação do instrumento com respeito às diversas tipologias de serviços; dimensionamento/adequação do instrumento com respeito às diversas articulações internas; eventuais dificuldades no uso concreto; eventuais impedimentos dos professores no uso concreto; necessidade de suportes externos; indicação de 10 itens irrenunciáveis / imprescindíveis em vista de eventual certificação. (MORO, 2010, p. 5)

As proposições da Naeyc e do Idea combinam avaliação externa e autoavaliação. Como dito anteriormente, a Naeyc oferece, ainda, orientações às famílias, profissionais e autoridades para que observem o cumprimento de certos aspectos relativos à avaliação realizada. Em documento divulgado em 2009, são elencados indicadores relativos ao currículo, às práticas avaliativas e aos programas de avaliação e *accountability*.

Quanto ao currículo, são listados, entre outros, os seguintes itens: as crianças são ativas e empenhadas; as metas são claras e compartilhadas por todos; o currículo é baseado em evidências; o conteúdo significativo é aprendido por meio de investigação e ensino intencional; o currículo se baseia em aprendizagens e experiências anteriores; o currículo é abrangente. No que tange às práticas avaliativas, a Naeyc orienta que se observe se: os princípios éticos orientam as práticas de avaliação; os instrumentos de avaliação são utilizados para os fins previstos; as avaliações são adequadas à idade e outras características das crianças que estão sendo avaliadas; o que é avaliado é de fato desenvolvido e é educacionalmente significativo; as medidas de avaliação são utilizadas para entender e melhorar a aprendizagem; as medidas de avaliação são recolhidas a partir de configurações realistas e situações que refletem o desempenho real das crianças; a avaliação utiliza múltiplas fontes de dados, recolhidas ao longo do tempo; a investigação está sempre relacionada ao acompanhamento; o uso de testes referenciados em normas

e administrados individualmente é limitado; os funcionários e as famílias são bem informados sobre avaliação; entre outros aspectos. Por fim, os indicadores referentes aos programas de avaliação e *accountability* sugerem observar se: a avaliação é usada para melhoria contínua; os objetivos guiam a avaliação; as metas utilizadas são abrangentes; as avaliações utilizam desenhos válidos; múltiplas fontes de dados estão disponíveis; é utilizada amostra da avaliação das crianças como parte da avaliação de programas em larga escala; há princípios que orientam a interação com testes padronizados, caso sejam utilizados como parte das avaliações; os ganhos das crianças, ao longo do tempo, são enfatizados; os indivíduos bem treinados realizam a avaliação; os resultados da avaliação são compartilhados publicamente (NAYEC; NAECS/SDE, 2009, tradução nossa).

Os instrumentos e/ou procedimentos utilizados na realização da avaliação variam de uma proposta para outra. Todavia, identifica-se, na maior parte das proposições, a utilização de escalas para a pontuação de aspectos e/ou dimensões avaliadas. Tais pontuações são realizadas, ora tendo como referência resultados de discussões coletivas, ora a partir de padrões de qualidade pré-estabelecidos. A Naeyc, além do formulário com os critérios e indicadores para cada dimensão, utiliza *survey* para professores e para as famílias, portfólio da sala de aula e portfólio do programa (NAYEC, 2015).<sup>19</sup> A proposta do Idea, além de entrevistas e aplicação de questionário, realiza a revisão de documentos e indica o levantamento de pontos fortes e fracos da instituição para alimentar a tomada de decisão.

Em relação ao uso de escalas, a forma como o resultado é tratado é variável. Ou seja, em algumas iniciativas, o valor é assinalado apenas por um avaliador e, em outras, é discutido entre um ou mais avaliadores para se chegar a um consenso. No Quadro 2 estão registradas as informações relativas a cada iniciativa.

<sup>19</sup> Disponível em: <[http://www.naeyc.org/academy/files/academy/Standards%20and%20Accreditation%20Criteria%20%26%20Guidance%20for%20Assessment\\_10.2015\\_0.pdf](http://www.naeyc.org/academy/files/academy/Standards%20and%20Accreditation%20Criteria%20%26%20Guidance%20for%20Assessment_10.2015_0.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2016.

**QUADRO 2 - Tipos de avaliação e instrumentos/procedimentos utilizados**

| PROPOSTA DE AVALIAÇÃO  | TIPO DE AVALIAÇÃO REALIZADA       | INSTRUMENTOS / PROCEDIMENTOS UTILIZADOS   |
|--|-----------------------------------|---|
| Ecers  | Avaliação Externa                 | Formulário de pontuação ampliado que inclui uma planilha para o registro da pontuação de cada indicador numa escala que vai de 1 a 7; Observação; Entrevista com o professor (HARMS, 2013).   |
| Iters  | Avaliação Externa                 |   |
| Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment | Avaliação Externa e Autoavaliação | Formulário com os critérios e indicadores de cada dimensão, <i>survey</i> de pesquisa para professores e para as famílias, portfólio da sala de aula e portfólio do programa (NAYEC, 2015).   |
| Idea   | Avaliação Externa e Autoavaliação | Coleta de informação: entrevistas, revisão de documentos, observação, aplicação de questionários; Valoração: elaboração de informes e destaque de pontos fortes e fracos; Tomada de decisões: propostas de melhora (GARCIA, 2012).  |
| ECCP   | Avaliação Externa                 | Combinação de observação e entrevistas com diretores e professores para posterior pontuação de uma escala com cinco categorias: 1 = inadequado; 2 = incipiente; 3 = básico; 4 = bom; 5 = excelente (MYERS, 2011).   |
| Griglia  | Autoavaliação                     | Observação, descrição, análise, discussão e interpretação das informações (MORO, 2010).   |
| Isquen   | Autoavaliação                     | Formulário com uma escala adaptada a partir do debate crítico relativo à Iters/Svani (adaptação da Iters para a Itália), com 51 itens, 14 aspectos e 4 áreas (MORO, 2010).  |
| Avsi   | Autoavaliação e Meta-avaliação    | Formulário com quatro diferentes escalas que devem ser pontuadas por meio de observação. O instrumento é discutido pelos participantes do processo de avaliação: avaliador, professor, educador. Cada qual realiza a avaliação individualmente e, depois, reúnem-se os instrumentos de avaliação e o responsável pelo "contexto avaliativo" faz o cálculo da média da avaliação. Em seguida, organiza-se uma reunião para apresentar os pontos controversos e os destaques que ocorreram na avaliação (MORO, 2010). |
| Ervis  | Autoavaliação                     | Formulário com os itens relativos a cada área avaliada. O avaliador tem a liberdade de, com base em fatores identificados, atribuir uma pontuação numa escala de 0 a 5. Contudo, deve argumentar sobre a pontuação atribuída, lembrando que o foco da avaliação é "a qualidade global do ambiente" e não "o trabalho individual do professor" (MORO, 2012).   |
| Strumento per l'analisi della qualità lúdica Del nido                                  | Autoavaliação                     | Formulário com uma escala composta por 6 itens, sendo que dois deles são desmembrados em subitens; cada item/subitem pode ser pontuado de 1 a 7, descrevendo as características de contexto relativas às dimensões consideradas (MORO, 2010).   |
| National Quality Standard  | Avaliação externa                 | O documento <i>National Quality Standard</i> lista e explica as sete dimensões de qualidade, os 18 padrões e 58 elementos e serve como instrumento de avaliação, trazendo espaço para os avaliadores fazerem anotações durante a avaliação. Cada uma das dimensões é avaliada em uma escala de cinco pontos (TAYLER, 2014).   |

Fonte: Elaborado pelas autoras. Fontes referenciadas no quadro.

## ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL COM BASE EM PROPOSIÇÕES ESTRANGEIRAS

Experiências de avaliação da educação infantil desenvolvidas em outros países vêm sendo analisadas e/ou utilizadas por estudiosos brasileiros, já há algum tempo.

Em artigo publicado em 2014, Moro e Souza (2014) registram resultados de levantamento de produções acadêmicas nacionais, publicadas entre os anos de 1997 e 2012, que análi-

sam e/ou utilizam iniciativas de avaliação da educação infantil para apreender as condições em que o atendimento é efetuado e identificar possíveis melhorias no desenvolvimento das crianças. As autoras encontraram 66 trabalhos, entre teses, artigos e dissertações, desenvolvidos nesse período, dentre os quais 18 faziam referência a uso de proposições estrangeiras, quais sejam: Ecers/Ecers-R; Iters/Iters-R; QIAS – primeira versão da proposição australiana que discutimos neste artigo; Escalas de Ferre-Leavers; Formulário de Pascal *et al.*; Escala de Farran e Collins; Escala *Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3)*; Escala *Child Care Facility Schedule (ECCFS)*.

Dal Coletto (2014), ao investigar a importância do processo participativo na construção de indicadores da qualidade, em três instituições que atendem ao segmento de zero a três anos de idade, apresenta levantamento de proposições de avaliação da educação infantil, nacionais e estrangeiras – com vistas a apreender suas contribuições à temática. Segundo a autora, tais iniciativas podem contribuir para a construção de noções de qualidade de ambientes educativos nessa etapa educacional e para sua avaliação, desde que se tenha consciência que qualquer instrumento “possui limitações e imprecisões [...], até porque não existe uma definição única de qualidade” (DAL COLETO, 2014, p. 166). As proposições referenciadas pela autora são: Ecers/Ecers-R; Iters/Iters-R; o projeto *Effective Early Learning*; Aspectos-chave de uma Educação Infantil (Zabalza); Modelo Tridimensional de M. Woodhead; Perfil de Implementação do Programa (PIP), organizado pela *High/Scope Educational Research Foundation*, 1989; Modelo *l'Échelle d'évaluation de la qualité (EEQ)*; o Modelo Sics (Ziko), *Well-Being and Involvement in Care (A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings)*.

No âmbito deste artigo, apresentamos resultado de levantamento de estudos que se referenciam às escalas Ecers-R e Iters-R, às escalas italianas e ao sistema de credenciamento australiano. Faz-se pertinente relacioná-los com o intento de disseminar contribuições trazidas por pesquisadores que vêm se dedicando a essa temática.

## ESTUDOS RELATIVOS À ECERS-R E À ITERS-R

As iniciativas Ecers-R e Iters-R têm sido objeto de reflexões de pesquisadores brasileiros há mais de uma década. Vários estudos têm utilizado tais escalas, juntas ou separadas, para investigar a qualidade da educação infantil em instituições brasileiras. Tratamos quatro deles neste item: a pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em conjunto com outras instituições, cujo relatório foi publicado em 2010; a tese de doutoramento de Zucoloto (2011); o artigo de Bhering e Abuchaim (2014); e a tese de doutoramento de Popp (2015).

A pesquisa intitulada *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, coordenada pela professora Maria Malta Campos,<sup>20</sup> utilizou a Iters-R e a Ecers-R para avaliar a qualidade da/na educação infantil em 147 estabelecimentos educacionais, distribuídos em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina).

Campos *et al.* (2010, p. 55) sublinham que a escolha dessas escalas deveu-se ao fato de seus roteiros conterem

[...] aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros, estando especializados por duas faixas etárias que correspondem de perto àquelas atendidas por creches e pré-escolas.

Além disso, asseveram que as mesmas abrangem “uma grande variabilidade de situações e contam, também, com manuais de aplicação e vídeos de orientação para aplicadores” (CAMPOS *et al.*, 2010, p. 56), com um deles já traduzido, à época, para o português.

O estudo desenvolvido por Zucoloto (2011, p. 177) buscou, entre outros objetivos, identificar se “a escala Iters-R pode ser utilizada como instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil”. Para tanto, escolheu um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo para aplicar a escala. A pesquisadora concluiu que “é possível fazer da escala um instrumento de reflexão da prática na Educação Infantil” (ZUCOLOTO, 2011, p. 179) e assinala que

[...] quando se tem como objetivo o bom nível de qualidade da educação das crianças pode-se considerar os itens e os

**20** A pesquisa contou com a participação de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

indicadores que compõem a escala ITERS-R como parte do currículo da Educação Infantil. (ZUCOLOTO, 2011, p. 179)

O artigo de Bhering e Abuchaim (2014) apresenta apreciações acerca de um projeto coordenado por Bhering no município do Rio de Janeiro, aprofundando reflexões encetadas pela pesquisa coordenada por Campos, já referenciada neste texto, com vistas a desenvolver um sistema de monitoramento da qualidade de ambientes em instituições de educação infantil daquele município. O estudo foi realizado em 149 instituições e utilizou – entre outros procedimentos – a escala Ecers-R para avaliar 116 turmas com crianças de 2 anos e meio a 5 anos e 11 meses e a escala ITERS-R para 45 turmas compostas por crianças de 6 meses a 2 anos e meio de idade. As análises levaram em conta o uso da Teoria Clássica das Medidas (TCM) para tratar os resultados obtidos nas escalas e, segundo as autoras:

Com base na análise estatística realizada e na compilação de dados de diferentes fontes sobre o funcionamento da rede municipal de educação infantil do Rio de Janeiro, mapearam-se alguns campos em que o monitoramento das políticas e práticas educativas poderia garantir avanços importantes na qualidade do ensino oferecido às crianças. (BHERING; ABUCHAIM, 2014, p. 93)

#### **As autoras acrescentam que**

[...] a natureza dos instrumentos [Ecers-R e ITERS-R] estabelece restrições à definição de todos os campos em que deveria incidir um processo de monitoramento das políticas e práticas educativas. (BHERING; ABUCHAIM, 2014, p. 93)

e, desse modo, se faz necessário complementar essa seleção “com outras formas de levantamento de dados que a rede já possui (como a disponibilidade de recursos humanos; acesso etc.)” (BHERING; ABUCHAIM, 2014, p. 93). Ou seja, os instrumentos têm potencial para informar consideravelmente as ações de monitoramento, porém não abrangem aspectos que, na realidade brasileira, são fundamentais para aferir a qualidade educacional.

Popp (2015) realizou estudo em um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo, que teve como principal objetivo comparar o uso dos instrumentos Iters-R e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Ademais, identificou estudos e pesquisas de autores brasileiros que tratam da Iters e da Ecers, que, segundo a autora, possuem traços comuns, quais sejam:

[...] necessidade de adequação dos termos ao contexto brasileiro; altas taxas de concordância entre avaliadores externos e o pressuposto de que as escalas poderiam ser um bom instrumento para avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil, uma vez que teriam os mesmos conceitos de qualidade encontrados na legislação brasileira. (POPP, 2015, p. 142)

A própria autora, com base na aplicação da escala Iters no CEI, realça que o instrumento possibilitou: a reflexão da equipe escolar sobre o seu trabalho; a discussão sobre a pertinência dos materiais existentes e de seu uso na instituição; análise de ações desencadeadas pela equipe, por exemplo, em relação à diversidade; o entendimento da importância da participação da gestão no debate sobre qualidade; “a importância de uma assessoria externa que conheça o instrumento de autoavaliação e possa mediar o seu uso”; e, por fim, a necessidade de adequação da escala ao contexto brasileiro (Popp, 2015, p. 133-134).

### AS PROPOSIÇÕES ITALIANAS

As proposições de avaliação da educação infantil, de origem italiana, têm sido objeto de reflexões por parte de pesquisadores brasileiros, particularmente em relação às suas contribuições no que tange ao conceito de qualidade negociada e avaliação institucional, com especial destaque aos escritos de Anna Bondioli. Ainda que não se voltem especificamente à educação infantil, produções desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foram pioneiras nessa direção.<sup>21</sup>

Moro e Souza (2014), embora não tenham encontrado produção acadêmica relacionada a essa etapa educacional

<sup>21</sup> Consultar: <<https://www.fe.unicamp.br/loed/>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

que recorra a essas proposições, assinalam compreender a avaliação na perspectiva do que defendem os pesquisadores da Universidade de Pavia. Em sua compreensão, essa produção os “auxilia no registro dos seguintes apontamentos”:

[...] o caráter político e a não neutralidade do processo avaliativo, por considerar a natureza construída dos dados avaliativos e situada quanto ao objeto da avaliação; a perspectiva democrática e participativa da avaliação [...]; a concepção de avaliação como uma prática que permite à instituição educativa refletir sobre si, sobre sua identidade, verificando e consolidando consensos acerca de seu próprio projeto; a ênfase ao caráter formativo da avaliação de determinado contexto, o que potencializa a criação de percursos de melhorias, em detrimento do juízo final acerca dos resultados. (MORO; SOUZA, 2014, p. 122)

#### **O SISTEMA DE CREDENCIAMENTO AUSTRALIANO**

Quanto à iniciativa australiana, encontramos um trabalho que utilizou em parte a proposição, ainda em sua primeira versão (1993), para realizar a avaliação em quatro creches situadas no município de Ribeirão Preto e região: “uma creche universitária, uma particular, uma municipal e uma filantrópica” (PIOTTO et al., 1998, p. 63).

De acordo com as autoras, a experiência com “o instrumento australiano revelou-se como um recurso interessante em muitos aspectos, oferecendo várias possibilidades”, entre elas, “a mobilização dos educadores para a reflexão sobre a creche e o trabalho nela realizado”, a promoção de “uma sistematização da experiência, apontando para a operacionalização de algumas ações”, a abertura contínua de “novas perspectivas de mudanças, ao oferecer níveis crescentes de qualidade” (PIOTTO et al., 1998, p. 68).

Alertam, no entanto, para as diferenças entre a trajetória da educação infantil australiana e a realidade brasileira, destacando que:

[...] é necessário lembrar que a utilização desse instrumento na Austrália insere-se em um sistema oficial de



credenciamento. Isso significa que as creches, além de receberem dinheiro do governo, possuem também toda uma rede de apoio técnico para melhorar os pontos detectados como falhos. E, mais, trata-se de um processo longo e constantemente revisado. (PIOTTO et al., 1998, p. 69)

**Por fim, concluem que um instrumento necessita estar:**

[...] inserido dentro de uma política efetiva de promoção de qualidade e avaliação, sem a qual quaisquer esforços resultarão insuficientes na busca de melhorias das creches brasileiras e no avanço da educação infantil em nosso país. (PIOTTO et al., 1998, p. 69),

isto é, o instrumento, sozinho, pode contribuir para oferecer pistas sobre a realidade, mas não tem força para modificá-la.

### **INDICAÇÕES FINAIS**

Com o intuito de colaborar com o debate acerca da avaliação da educação infantil no Brasil, este artigo caracterizou iniciativas desenvolvidas nos Estados Unidos, na Espanha, na Itália, no México e na Austrália e agregou contribuições de estudiosos brasileiros que vêm se utilizando de experiências estrangeiras na condução de pesquisas no país.

No que se refere ao foco da avaliação, ou seja, o que avaliar, a maior parte das iniciativas afirma a necessidade de desenhos avaliativos que levem em conta os insumos disponíveis para as instituições, os processos relativos à gestão, a supervisão, as relações entre as crianças e delas com os profissionais, o currículo, entre outros, bem como de atenção para os diferentes contextos em que ocorre a ação educativa.

Quanto aos instrumentos e/ou procedimentos utilizados no processo de avaliação, identificamos que boa parte das proposições faz uso de escalas, cujos formulários devem ser preenchidos pelos avaliadores, sejam eles externos ou internos à instituição avaliada. Entretanto, algumas delas agregam outros instrumentos para a coleta de informações, quais sejam: questionários e entrevistas para as famílias e/ou

profissionais; formulários para preenchimento das escalas; reuniões; análise de documentos; entre outros.

A autoavaliação é a forma mais recorrente entre as proposições analisadas. Não obstante, a avaliação externa é efetuada em cinco delas, sendo que em duas há a combinação com a autoavaliação.

Chama a atenção a existência de meta-avaliação em uma dessas iniciativas (Avsi) e, em outra, de orientações para professores, famílias e autoridades quanto ao currículo, às práticas avaliativas e aos programas de avaliação da educação infantil (Nayec). Essas abordagens parecem indicar preocupação em garantir que a avaliação cumpra os seus propósitos de promoção da qualidade desta etapa educacional e possa eliminar efeitos e/ou usos inadequados.

Estudos e pesquisas realizadas no Brasil acerca de algumas dessas iniciativas indicam que os instrumentos de avaliação propostos têm potencial para auxiliar na compreensão da realidade brasileira. Contudo, destacam a necessidade de adaptações desses instrumentos ao contexto nacional.

Ao longo de quase trinta anos após a promulgação da LDBN n. 9394/96, uma série de documentos construídos pelo Ministério da Educação (MEC), em grande parte com a contribuição de estudiosos da área, vêm indicando elementos importantes para a construção da qualidade que se almeja para essa etapa educacional. Além disso, mesmo que de modo tímido, propostas de avaliação da educação infantil, ensejadas pelo arcabouço legal que se constituiu a partir da lei supracitada, vêm sendo desenvolvidas pelo Governo Federal, por municípios e organizações da sociedade civil.

Em âmbito federal, por exemplo, o material *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, elaborado em 2009 por meio de parceria entre o MEC, a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e outras instituições, possui características similares com muitas das proposições aqui discutidas, configurando-se como uma proposta de autoavaliação institucional, com o objetivo de subsidiar o planejamento de ações

voltadas para a melhoria da qualidade da educação oferecida.

Outra proposição que conversa com as iniciativas estrangeiras de avaliação da educação infantil é o documento *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*, elaborado no ano de 2012, que incorporou aspectos contidos nos documentos desenvolvidos pelo Governo Federal, para avaliação dessa etapa, no que tange ao acesso, aos insumos e aos processos (BRASIL, 2012).

Um diferencial desse documento em relação às iniciativas estrangeiras de avaliação e também quanto aos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que talvez se possa destacar aqui, é a indicação de que a avaliação não deve ter como foco apenas a instituição educativa, mas também os órgãos intermediários e centrais da política educacional, com dimensões que “demandam a definição de fluxos específicos, mas relacionados entre si” (BRASIL, 2012, p. 19), quais sejam:

**Fluxo descendente** → avaliação realizada pelas instâncias de governo das instâncias sob sua coordenação, incluindo-se as instituições educacionais.

**Fluxo ascendente** → avaliação realizada pelas instituições educacionais das instâncias governamentais e pelas Secretarias Municipais/Estaduais de Educação de políticas e programas implementados pelo MEC.

**Fluxo horizontal** → autoavaliação das instâncias envolvidas com a educação infantil – Ministério da Educação, Municípios/Estados e instituições educacionais.

Essa indicação, em nosso entendimento, representa um avanço na proposição de iniciativas de avaliação da educação infantil, ao assumir que a responsabilidade de garantir a qualidade do processo educacional não pode ficar restrita às instituições e seus profissionais.

Certamente, as discussões aqui apresentadas não se encerram na caracterização de instrumentos e propostas de avaliação, nacionais e estrangeiras, mas podem contribuir, sobretudo, para alargar nossas reflexões acerca da importância de se avaliar a qualidade da educação Infantil, como um

dever de Estado, na perspectiva assumida por Fúlvia Rosemberg (2013, p. 70), “sem fobia, ojeriza ou preconceito, mas com cuidado”.

## REFERÊNCIAS

AUSTRALIA. Australian Children’s Education and Care Quality Authority. *National Quality Framework*. ACECQA, 2012.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Mônica. ISQUEN: indicadores e escala de avaliação da qualidade educativa da creche. In: CIPOLLONE, Laura (Org.). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: Editora UFPR, 2014. p. 149-189.

BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-98, maio/ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996, p. 2.7894. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 09 jan. 2001. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial, Brasília*, DF, 26 jun. 2014. n. 120-A, Seção 1, p. 1/7. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Educação infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação*, Brasília, DF, 2012.

CAMPOS, Maria Malta (Coord.). *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Brasília, DF: Ministério da Educação. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. Relatório Final.

DAL COLETO, Andréa Patapoff. *Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil*. 2014. 466 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

GARCÍA, Eva Maria Pérez. *Modelo de evaluación de centros en educación infantil*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo – IDEA, 2012. Mimeografado.

HARMS, Thelma. O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 76-97, jan./abr. 2013. Tradução de Akemi Kamimura e revisão técnica de Beatriz Abuchaim.

- MORO, Catarina. Apresentação de proposições italianas de avaliação da educação infantil. 2010. Mimeografado.
- MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014.
- MYERS, Robert. Em busca da qualidade educacional na pré-escola: uma experiência mexicana. Tradução de Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr., 2011.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards*. NAYEC, 2008.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. *NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment*. NAYEC, 2015.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN; NATIONAL ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD SPECIALISTS IN STATE DEPARTMENTS OF EDUCATION. *Where we stand on curriculum, assessment, and program evaluation*. NAEYC; NAECS/SDE, 2009.
- PIOTTO, Débora Cristina et al. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 105, p. 52-77, nov. 1998.
- POPP, Bárbara. *Qualidade da educação infantil: é possível medi-la?*. 2015. 169 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.
- ROWE, Ken; TAINTON, John; TAYLOR, Denise. *Key features of the Quality Improvement Accreditation System (QIAS) administered by the National Childcare Accreditation Council*. Jun. 2006. Disponível em: <<http://ncac.acecqa.gov.au/reports/report-documents/key-features-QIAS-Rowe-Tainton-Taylor-June06.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.
- SIMIELLI, Lara Elena Ramos. *Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011*. 2015. 134 p. Tese (Doutorado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.
- SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. *Interações*, v. 10, p. 68-88, 2014.
- TAYLER, Collette. Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália. Tradução de Peter Laspina. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014.
- ZUCOLOTO, Karla Aparecida. *Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R*. 2011. 308 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

**SANDRA ZÁKIA SOUSA**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
*sanzakia@usp.br*

**CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA**

Professora de História da rede estadual de São Paulo.  
Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
*pimentaclaudia@usp.br*

**Recebido em:** FEVEREIRO 2016

**Aprovado para publicação em:** MARÇO 2016



# UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

**CLEIDE OLIVEIRA**

## **RESUMO**

*Este estudo analisa a experiência de avaliação institucional da Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista na cidade de Salvador, Bahia, entre 2007 e 2012. O suporte teórico para discutir os princípios, objetivos, finalidades e aspectos metodológicos da avaliação institucional nas escolas de educação básica baseou-se, principalmente, nos trabalhos sobre esse tema desenvolvidos por Heloísa Lück (2012), Pacheco (2010), Afonso (2010) e Fernandes (2002). A pesquisa configura-se como um estudo de caso, tomando por base a experiência da Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista. Adotou-se, como metodologia, a abordagem qualitativa em uma perspectiva da meta-avaliação. A articulação entre conhecimentos, construídos a partir da prática da autoavaliação da escola e os conhecimentos do campo da teoria da avaliação institucional, permitiu identificar os limites e as possibilidades dessa ação na escola.*

\* Uma versão preliminar deste artigo está publicada nos Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação, realizado em Bauru, em 2014.

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • PARTICIPAÇÃO • GESTÃO • EDUCAÇÃO BÁSICA.



# UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LÍMITES Y POSIBILIDADES

## RESUMEN

*Este estudio analiza la experiencia de evaluación institucional de la Escuela Municipal Cidade Vitória da Conquista en la ciudad de Salvador, Bahia, entre el 2007 y el 2012. El soporte teórico para discutir los principios, objetivos, finalidades y aspectos metodológicos de la evaluación institucional en las escuelas de educación básica se basó sobre todo en los trabajos sobre dicho tema desarrollados por Heloísa Lück (2012), Pacheco (2010), Afonso (2010) y Fernandes (2002). La investigación se configura como un estudio de caso, tomando como base la experiencia de la Escuela Municipal Cidade Vitória da Conquista. Se adoptó como metodología el abordaje cualitativo en una perspectiva de metaevaluación. La articulación entre conocimientos construidos a partir de la práctica de la autoevaluación de la escuela y los conocimientos del campo de la teoría de la evaluación institucional permitió identificar los límites y las posibilidades de tal acción en la escuela.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • PARTICIPACIÓN • GESTIÓN • EDUCACIÓN BÁSICA.

# AN EXPERIENCE OF INSTITUTIONAL EVALUATION IN BASIC EDUCATION: LIMITS AND POSSIBILITIES

## ABSTRACT

*This study analyzes the experience of institutional evaluation in the Municipal School Cidade Vitória da Conquista in the city of Salvador, Bahia, between 2007 and 2012. Theoretical support for the discussion of principals, objectives, goals and methodological aspects of institutional evaluation in the elementary schools was based mainly on studies of this topic developed by Heloísa Lück (2012), Pacheco (2010), Afonso (2010) and Fernandes (2002). This was designed as a case study, based on the experience of the Municipal School Cidade Vitória da Conquista. The methodology adopted was a qualitative approach from the perspective of meta-evaluation. The articulation among knowledge, constructed from the practice of self-evaluation of the school and by experts in the field the theory of institutional evaluation, allowed the identification of the limits and the possibilities of this action in the school.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • PARTICIPATION • MANAGEMENT • BASIC EDUCATION.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo evidencia a importância da prática da avaliação institucional nas escolas de educação básica. O objetivo geral da pesquisa foi avaliar essa prática institucional realizada na escola Municipal Cidade Vitória da Conquista nos últimos anos, identificando em que medida essa avaliação contribuiu para o processo formativo e de autoconhecimento da instituição, a fim de propor orientações para a disseminação de processos avaliativos em outras unidades escolares.

Será discutida, inicialmente, a relevância da avaliação institucional como um instrumento de promoção da gestão democrática da escola, situando-a no contexto da educação brasileira; em seguida, serão apresentados alguns dados da pesquisa de campo e, por fim, os limites e as possibilidades para a prática da avaliação institucional identificados a partir do estudo de caso.

A gestão democrática é um tema muito discutido por diversos autores, a exemplo de Libâneo (2001) e Paro (2000), e imprescindível para que se processem mudanças na educação brasileira. O princípio da gestão democrática no ensino

público está previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A construção de um projeto de gestão democrática é um exercício que se faz no dia a dia da realidade escolar, compartilhando ideias, ações e soluções para problemas do cotidiano. De acordo com Puig *et al.* (2005, p. 31), “uma escola democrática supõe colocar em prática um conjunto de atividades que impulsionem a participação”. O objeto de estudo deste artigo será a avaliação institucional interna da escola, ou seja, a autoavaliação desenvolvida pela escola municipal Cidade Vitória da Conquista, localizada no município de Salvador, Bahia. Iniciada em 2007, constitui-se até hoje como cultura da instituição. Termos como “avaliação institucional interna” ou “autoavaliação” são utilizados para definir a avaliação realizada pelas instituições dos processos vivenciados em seu cotidiano.

A prática da avaliação institucional (autoavaliação) na educação básica brasileira, na contemporaneidade, ainda não faz parte da realidade da maioria das escolas do país (BRANDALISE, 2010; LIMA, 2011). Em Portugal, de acordo com Alves e Correia (2008), a prática de autoavaliação das escolas<sup>1</sup> é regulamentada desde 2002. Segundo Fernandes (2002), a avaliação institucional na educação brasileira é tema recente. Há um reconhecimento dos teóricos, a exemplo de Lück (2012), Fernandes (2002) e Müller (2001) de que a avaliação institucional na educação básica contribui para melhorar a qualidade da educação. Para a compreensão do conceito de avaliação institucional, nos embasaremos em Araújo (2009, p. 100), quando afirma que essa avaliação é:

Um instrumento de grande valia que pode ser construído e implantado por uma instituição de ensino para produzir um conhecimento da realidade, daquilo que se deseja, bem como do indesejável do interior da organização, no intuito de fornecer subsídios ao planejamento para a melhoria da qualidade.

Entretanto, é preciso uma maior visibilidade dessa ação como uma prática necessária para mudanças significativas

<sup>1</sup> O Ministério da Educação Português regulamentou a prática de avaliação das escolas por meio da Lei n. 31/2002.

nos processos administrativos e pedagógicos vivenciados dentro do contexto escolar.

O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011-2020, no capítulo da educação infantil, meta 1 da estratégia 1.3, faz referência à avaliação na educação infantil, quando afirma que se deve

[...] avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. (BRASIL, 2010, p. 3)

A partir da referência de avaliação exposta no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, nota-se que existe a preocupação com a inserção da prática da avaliação institucional na escola dedicada ao ensino básico, especificamente educação infantil, por meio do documento já existente, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASÍLIA, 2009). Nenhuma referência sobre a avaliação institucional no ensino fundamental e médio foi localizada no documento, apesar de os estudos em avaliação indicarem a necessidade de inclusão dessa ação no cotidiano das escolas. Um Plano Nacional de Educação, geralmente, é fruto de discussões que contemplam as demandas mais atuais em educação no sentido de promover transformações nas práticas e nos currículos educacionais. É espantoso, portanto, o fato de o Projeto de Lei do PNE não fazer referência ao estímulo da prática da avaliação institucional no conjunto da educação básica, limitando-se a uma referência na educação infantil.

Já o Plano Municipal de Educação de Salvador, decênio 2010-2020, faz referência à prática da avaliação institucional no capítulo do ensino superior, tópico 4.3 – dos objetivos e metas, quando cita que o Sistema Municipal de Educação deve:

Implementar, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste Plano, metodologia única de planejamento e avaliação institucional permanente em 20% das unidades escolares, atingindo 80% em dez anos, tendo como referência a experiência das IES [Instituições de Educação Superior] nesse âmbito. (SALVADOR, 2010, p. 64)

Assim, o Plano avança no sentido de projetar metas a serem atingidas em relação à adoção da avaliação institucional pelas unidades escolares ao longo do período da sua validade. Com essas referências, queremos mostrar que o tema da avaliação institucional está presente nesses documentos orientadores da educação nacional e em nível municipal, por isso também a relevância da abordagem do assunto.

### **O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO**

Para a realização da pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa aplicada e a estratégia adotada foi o estudo de caso. A pesquisa aplicada em educação busca intervir na realidade pesquisada, propondo soluções, análises, produtos que venham a ajudar no desenvolvimento das instituições, projetos, comunidade, etc. Nesta pesquisa, foi avaliada a prática da avaliação institucional da escola, portanto, justifica-se a realização de uma meta-avaliação, uma avaliação da avaliação institucional, realizada na escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, procurando entender o caminho metodológico e teórico trilhado pela escola para a institucionalização da autoavaliação. A meta-avaliação agrega valor ao objeto avaliado na medida em que contribui para analisá-lo, descrevendo os pontos positivos e também aqueles que precisam ser revistos, ou seja, validando a experiência e construindo possibilidades de novas intervenções no processo.

Como procedimentos metodológicos, utilizamos entrevistas, aplicação de questionários e a análise de documentos relativos às avaliações institucionais, realizadas na escola durante os anos de 2007 a 2012, o projeto político-pedagógico (PPP) da escola e documentos outros oriundos do Ministério da Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e de secretarias de educação de outros municípios.

Na pesquisa documental, procuramos reconstituir todo o acervo da prática de avaliação institucional na escola ao longo dos anos de 2007 a 2012. Ainda no percurso metodológico, foram visitados *sites* de secretarias municipais e estaduais de educação de alguns estados brasileiros com o

propósito de compreender a prática da avaliação institucional interna. O objetivo foi investigar se a prática da avaliação institucional interna é comumente realizada pelas escolas ou secretarias estaduais ou municipais de educação do país. Nesse sentido, foram encontrados documentos sobre muitas práticas de avaliação externa, principalmente provas parecidas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb),<sup>2</sup> mas constatamos que a avaliação interna ainda é pouco divulgada nos sites das secretarias de educação e nas pesquisas acadêmicas. Para analisar os dados da pesquisa de campo, apoiamos-nos, principalmente, nos estudos de Lück (2012), pois o autor discute os princípios teórico-metodológicos para construção de um projeto de autoavaliação da escola.

**2** Reestruturado a partir de 2005 pela Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, que passa a contar com dois processos de avaliações da educação básica: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). O Aneb é realizado por amostragem a cada dois anos para escolas dos sistemas de ensino público e particular e serve para formulação de políticas públicas na área da educação visando à melhoria da qualidade. O Anresc é realizado em todas as escolas públicas do país de ensino fundamental e médio e visa a avaliar a qualidade da educação oferecida em cada escola.

### A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Quando pensamos em avaliação educacional brasileira, reportamo-nos, inicialmente, à questão da avaliação da aprendizagem. A avaliação educacional, segundo categorização de Freitas *et al.* (2009 apud DALBEN, 2010), contempla três modalidades: a da aprendizagem, a do sistema (avaliações externas: Saeb, Enem,<sup>3</sup> Enade,<sup>4</sup> etc.) e a institucional. Os papéis dos avaliadores, nesse processo, mudarão conforme a categoria da avaliação. Na avaliação da aprendizagem, quem exerce o papel de avaliar é o professor e o avaliado passa a ser o aluno; na do sistema, a avaliação é assumida pelo Estado e alunos, professores, escola e família serão os avaliados; por fim, na avaliação institucional é a comunidade escolar quem planeja, executa, avalia e toma decisão; portanto, pode-se considerá-la uma relação de mão dupla, de reciprocidade.

Belloni (1999) pontua que a avaliação educacional (avaliação da aprendizagem e de currículos/programas de ensino) e a avaliação institucional (avaliação de políticas, projetos e instituições) são ações distintas, mas complementares. A adoção de uma ou de outra definição de avaliação educacional neste artigo não impactará na discussão do tema proposto: a avaliação institucional.

A avaliação da aprendizagem na educação básica no Brasil é uma prática consolidada a partir da década de 1990

**3** Exame Nacional do Ensino Médio – instituído pela Portaria do Ministério da Educação n. 438, de 28 de maio de 1998.

**4** O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), é obrigatório e visa a avaliar os estudantes concluintes dos cursos de graduação com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino.

com o Saeb. A utilização da Prova Brasil (alunos concluintes dos 5º e 9º anos de escolarização) e da Provinha Brasil (alunos do 2º ano de escolarização) com a divulgação dos índices de desempenho obtidos pelas escolas busca avaliar o ensino público brasileiro, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino oferecido. São avaliações externas organizadas pelo Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ainda na educação básica, temos o Enem que visa a avaliar os alunos concluintes do 3º ano e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja). Essas formas de avaliação externa são de larga escala e têm como objetivo principal elevar a qualidade da educação e nortear a criação de políticas públicas nessa área. Apesar desse objetivo, as avaliações da aprendizagem em larga escala são alvo de críticas por generalizar os resultados e não levar em consideração as especificidades das unidades escolares, homogeneizando-as. As avaliações externas, juntamente com as internas (autoavaliação), servem de base para a realização da avaliação institucional. O cruzamento dos dados da realidade permite às instituições um olhar mais sistêmico e qualificado sobre suas ações, facilitando, assim, a tomada de decisões estratégicas que venham melhorar a qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade.

Moraes e Silva (2012, p. 4), quando discutem as avaliações externas, realizadas somente para fins de classificação, criando um *ranking* entre as escolas, abordam que “a transformação da escola não se faz de fora para dentro (e algumas vezes, nem no sentido inverso), mas numa conjunção tensa e negociada de elementos constitutivos de ambas as direções”, ou seja, é a combinação dos elementos destacados nas avaliações externas e internas que levarão à transformação da realidade institucional. Não basta somente medir e quantificar. Os dados estatísticos externos devem ser confrontados com os dados das avaliações internas, permitindo instrumentalizar a instituição na tomada de decisão que provoque mudanças qualitativas no seu universo educacional.

De acordo com Sousa (2011, p. 24),

[...] ao desafio de um redirecionamento das finalidades a que vem servindo a avaliação da aprendizagem, soma-se o de implantar uma sistemática de avaliação da escola, para além da avaliação do aluno.

Perceber a escola na sua totalidade é condição macro para o seu sucesso. A avaliação da aprendizagem precisa estar articulada com a avaliação da escola e do sistema. A visão fragmentada do todo não contribuirá para transformações no ambiente educativo, por isso é necessário compreender como a prática da avaliação institucional se insere atualmente no contexto da educação básica, buscando entender quais caminhos já foram percorridos.

#### **AValiação INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

A prática da avaliação institucional teve origem nas universidades brasileiras, na década de 1980, num momento de crise social que pressionava por privatizações também nesse setor. A avaliação institucional surge, inicialmente, como mecanismo para legitimar essas instituições perante a sociedade, que questionava a qualidade das universidades. Esse processo avaliativo colaborou, também, para a transparência na prestação de contas. Algumas experiências nesse sentido aconteceram, mas algum tempo foi necessário para que a comunidade científica aceitasse essa prática como válida nas universidades.

Na década de 1990, essas discussões ganharam visibilidade, agora relacionadas a questões como qualidade e autonomia das universidades. A avaliação institucional torna-se “instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica” (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 1995, p. 8). A discussão, a partir deste momento, foi sobre os princípios, estratégias e sobre como desenvolver os processos dessa avaliação. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi pioneira na adoção dessa prática que, aos poucos, foi institucionalizada em outras universidades brasileiras. A experiência dessa e de outras universidades, juntamente com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras



(Paiub) (BRASIL, 1993) colaboraram para a construção de um modelo de avaliação institucional para o ensino superior.

Desde 2004, temos a vigência do Sinaes<sup>5</sup> que, na sua organização, também possui um componente de autoavaliação. O objetivo é avaliar as instituições de ensino superior em sua globalidade (instalações físicas, cursos, etc.).

A prática da avaliação institucional na educação teve início no ensino superior a partir das avaliações realizadas nas universidades. Com a sua crescente importância para a educação, ganhou visibilidade e chegou até a educação básica. Hoje já existem alguns estudos sobre esse assunto nas escolas e sistemas de ensino. A prática da avaliação institucional na educação básica brasileira não é uma ação comum. De acordo com Sousa (1999<sup>6</sup> apud RIBEIRO; PIMENTA, 2010, p. 95), os estudos são recentes; a avaliação institucional deveria ser desenvolvida em todas as escolas, mas o tema ainda não é visto como um referencial a ser utilizado para a promoção da qualidade na educação básica. Entretanto, não se pode culpar os educadores por tal ausência, porque muitos desconhecem o que seria essa ação; existe pouco entendimento no campo teórico e metodológico, colaborando, assim, para a não utilização dessa prática de avaliação da escola. Para compreender como se estrutura a prática da avaliação institucional na educação básica, é preciso, inicialmente, apreender a sua essência. Lück (2012, p. 39) nos apresenta um conceito dessa avaliação:

A avaliação institucional da escola consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e práticas escolares, em seus desdobramentos e interações, tendo por objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados.

**Alves e Correia (2008, p. 357) consideram que:**

[...] autoavaliação é um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria e a mobilizar o conhecimento interno da escola necessário para responder, de modo adequado e criativo, às mudanças.

**5** Instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (Enade).

**6** SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO; FUNDAÇÃO DE APOIO À FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *O ensino municipal e a educação brasileira*. São Paulo: Fafe, 1999.

A avaliação institucional irá movimentar a unidade escolar na busca pela revisão das práticas, intervindo de forma a transformar as ações para obtenção de melhores resultados. A inserção da prática da avaliação institucional na escola não pode ser a novidade educacional do momento. O interesse em se autoavaliar deve emergir da própria escola, a partir da compreensão de que somente avaliando os processos vivenciados dentro e fora do espaço escolar é que ocorrem transformações nas práticas.

A abordagem do assunto na formação dos estudantes da graduação deve ser priorizada, possibilitando que o conteúdo faça parte da grade curricular. Com essa ação, ao longo do curso, os profissionais que chegassem ao mercado de trabalho teriam maior entendimento e contato com o tema e, possivelmente, o aplicariam em suas instituições escolares, contribuindo para uma prática docente mais qualificada por essa ação avaliativa contínua.

Ao realizar o processo de avaliação institucional, deve-se superar a visão fragmentada do todo e adotar uma concepção sistêmica da realidade (LÜCK, 2012). Avaliar a unidade escolar em sua totalidade facilitará a obtenção de uma percepção mais fiel de si mesma, bem como a condução dos processos de avaliação institucional, ao contrário da percepção das partes de forma isolada do todo. Avaliar esta ou aquela dimensão descontextualizada dos outros componentes da realidade escolar não contribuirá para a promoção de mudanças no ambiente educativo. Belloni, Magalhães e Souza (2000<sup>7</sup> apud FERNANDES, 2002, p. 14) pontuam que:

A avaliação institucional visa ao aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade.

Todos os componentes presentes no processo de ensino e aprendizagem, bem como as condições em que esta se desenvolve, precisam ser alvo da avaliação. Fernandes (2002) esclarece que existem duas correntes que embasam o trabalho da avaliação institucional: a primeira seria a avalia-

<sup>7</sup> BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUZA, L. C. de. *Metodologia de avaliação em política pública: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época, 75).

ção meritocrática, ou seja, serve somente para a promoção de *rankings* dos melhores resultados e não tem o objetivo de transformar a instituição; a segunda corrente tem a avaliação como instrumento de transformação e aperfeiçoamento e possui caráter reflexivo sobre as ações desenvolvidas no ambiente escolar. Para Afonso (2010, p. 358-359):

A avaliação institucional, enquanto forma específica de avaliação do trabalho das escolas no seu todo (nas dimensões de provimento, financiamento, organização, gestão, recursos materiais e humanos, projecto educativo, oportunidades de melhoria, constrangimentos, motivações, práticas docentes e discentes, envolvimento de pais e outros parceiros da comunidade, comportamentos, programações, objectivos e resultados académicos, cívicos e educativos...), pode ser um instrumento importante de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório. Mas a avaliação institucional também contém, dependendo das circunstâncias e conjunturas, outros perigos e problemas. Se a avaliação institucional for motivada por razões mais instrumentais, managerialistas, economicistas ou regulatórias, ela pode ser também um instrumento de controlo hierárquico e de vigilância burocrática, reduzindo a autonomia e tornando-se, eventualmente, obsessiva em relação a resultados mensuráveis e quantificáveis, à margem dos processos humanos, relacionais e educacionais que tecem efectivamente a complexidade do quotidiano de uma escola, como a escola pública.

**Qualquer prática de avaliação institucional deve visar à transformação da instituição, permitindo uma construção coletiva reflexiva sobre os procedimentos e ações desenvolvidos no cotidiano escolar. Nóvoa (1999, p. 6) considera que:**

A avaliação das escolas só tem sentido no quadro de uma mudança e/ou aperfeiçoamento da escola. Neste sentido, rejeitam-se os modelos de avaliação-samção ou de avaliação-julgamento, privilegiando-se, numa perspectiva próxima da investigação-acção, as dinâmicas de avaliação participativa e de avaliação-regulação.

Neste artigo, a avaliação institucional é vista como um instrumento de transformação.

### **NOTAS INICIAIS SOBRE O INÍCIO DA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE VITÓRIA DA CONQUISTA**

A primeira experiência de avaliação institucional ocorreu no final do ano letivo de 2007, a partir da prática pedagógica da escola. A avaliação de 2007 não tinha como foco a autoavaliação da instituição como um todo, porque o entendimento da temática não fazia parte da realidade da escola naquele momento. O ato de avaliar a prática docente estava condizente com os estudos teóricos que realizamos ao longo da formação acadêmica, principalmente nos cursos de licenciatura. Luckesi (2003, p. 45) cita que “o ato de avaliar implica na busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado”. O instrumento utilizado foi feito em ½ folha de papel ofício (A4), onde constava uma frase sobre a importância da avaliação do processo educativo. As professoras deveriam registrar “seus pensamentos sobre o ano de 2007”, sinalizando os aspectos relevantes e os que necessitavam melhorar. A seguir um registro dessa avaliação:

*Aspectos positivos foram: o espaço físico da sala, o acervo de livros da biblioteca, o apoio pedagógico no turno vespertino, a participação dos alunos nas aulas de informática e a ajuda da família em alguns casos. Parabenizo aos alunos pelo avanço nas produções de texto. Aspectos negativos foram: a falta de respeito de alguns alunos para com os professores e funcionários. A violência entre os alunos agressivos. A falta de apoio de algumas famílias que abandonaram os filhos na escola e não deram assistência às atividades extraclasse e nem à prática de leitura em casa. A falta de apoio do Conselho Tutelar para os alunos faltosos na escola. O ambiente alfabetizador e produções nos murais, precisa melhorar. (Professora X, 2007)*

Nesse registro, a professora avalia de forma generalizada o ano letivo de 2007. Essa atividade avaliativa foi o pontapé inicial para a prática de avaliação institucional da escola.

O momento serviu para uma breve análise de aspectos que dificultaram e ajudaram o processo de ensino-aprendizagem, o que, provavelmente, contribuiu para a reelaboração do planejamento do ano seguinte. A partir dessa ação, a escola caminhou no sentido de estruturação de um modelo de avaliação institucional, que se tornaria uma ação contínua, em que acertos e desacertos fizeram parte da caminhada, principalmente em relação aos instrumentos de avaliação. A maioria dos instrumentos não permitiram reflexões qualitativas sobre os processos vivenciados, concentrando-se em dados quantitativos.

### **ANALISANDO ALGUNS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Para a realização da pesquisa de campo, a equipe escolar foi dividida em dois grupos de investigação: aqueles que responderiam ao Questionário Modelo 1 e aqueles que responderiam ao Questionário Modelo 2. O segundo modelo foi aplicado aos funcionários com mais tempo de vivência no processo. Nesse modelo participaram 13 pessoas, sendo: sete professoras (representando os três turnos de atividade da escola), um secretário escolar, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, uma vice-diretora, uma merendeira e um agente de portaria. Assim, assegurou-se a representação dos segmentos da unidade escolar: gestão, coordenação pedagógica, secretaria, docência, portaria e merenda. Esse modelo exigia apontar razões e fornecer pequenas explicações ou justificativas para as opções escolhidas. Esperava-se, com isso, aprofundar as respostas e colher mais informações sobre a percepção dos profissionais da escola a respeito do processo de avaliação institucional vivenciado. Esses questionários foram aplicados pela própria pesquisadora, o que permitiu o desenvolvimento de diálogos com os respondentes e perceber reações, sentimentos e disposições em relação ao processo de avaliação institucional na escola.

O Questionário Modelo 1 foi distribuído a 18 funcionários, sendo preenchido sem intervenção da pesquisadora por seis professoras, duas merendeiras, três funcionários de serviços gerais, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica,

três agentes de portaria e dois apoios administrativos. Um total de 31 pessoas prestaram informações, considerando os dois modelos de questionários que incluíam questões relacionadas com os seguintes temas:

1. Conhecimento do assunto – neste tópico buscou-se perceber o quanto de informação e conhecimento a equipe escolar tinha sobre o assunto.
2. Concepção de avaliação institucional – o tópico teve o objetivo de revelar as concepções dos participantes da pesquisa a respeito da autoavaliação da escola e de identificar se as descrições estavam fundamentadas em aportes teóricos sobre avaliação institucional.
3. Avaliando a experiência da escola no processo de avaliação institucional – neste tópico, a prática avaliativa da escola foi analisada, desde sua relevância, instrumentos até o item participação. Na elaboração do questionário, foi dada maior ênfase nesta seção porque era necessário compreender os acertos e desacertos no processo de autoavaliação da escola.
4. Grau de satisfação – esta seção estava voltada para o registro do grau de satisfação que a equipe escolar apresenta em relação ao processo de avaliação.
5. Contribuições para o processo – por fim, nesta seção os respondentes tiveram a oportunidade de sugerir modificações nas práticas realizadas pela escola, fazendo propostas para reorientar a ação.

A prática da avaliação institucional contribui para o processo formativo de todos os que vivenciam o espaço escolar. Uma escola que não se avalia não pode identificar seus acertos e fragilidades. Pacheco (2010) faz referência à importância do processo de avaliação quando pontua que

[...] a auto-avaliação deve ser considerada como um elemento chave da avaliação institucional, já que a compreensão da realidade escolar não pode estar longe daquilo que pensam e fazem os actores educacionais.

Até o momento da aplicação dos questionários, nenhuma sondagem havia sido realizada com os profissionais da

escola sobre os seus conhecimentos na área de avaliação institucional da escola. Além de investigar o nível de informação sobre o tema, procurou-se também conhecer em que espaços esses conhecimentos poderiam ter sido adquiridos. O Quadro 1 apresenta esses resultados.

**QUADRO 1 - Respostas dadas às questões relacionadas com o grau de conhecimento sobre o tema avaliação institucional da escola, segundo alternativas para escolha**

| QUESTÕES   | ALTERNATIVAS |     |              |       |
|--|--------------|-----|--------------|-------|
|  | SIM          | NÃO | SEM RESPOSTA | TOTAL |
| Você já ouviu falar em avaliação institucional da escola?  | 30           | 1   | -            | 31    |
| Participou de alguma sensibilização, palestra ou minicurso para compreender o que significa avaliação institucional da escola em algum ambiente de trabalho? | 18           | 13  | -            | 31    |
| Você já participou de avaliações institucionais em outras unidades escolares?  | 10           | 21  | -            | 31    |

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 17.06.2013.

Um total de 30 pesquisados respondeu que já ouviram falar em avaliação institucional, o que é um bom indicador, porque de alguma maneira as pessoas desta pesquisa tiveram contato com o tema, embora a avaliação institucional na educação básica ainda não faça parte do cotidiano da maioria das escolas brasileiras (MÜLLER, 2001).

Sobre a participação em alguma atividade de sensibilização, palestra ou minicurso, 18 pessoas responderam já ter participado. Sobre essa questão, é bom ressaltar que, no ano de 2012, houve uma sensibilização sobre a importância da avaliação institucional no cotidiano escolar para todos os funcionários. Quando a prática foi inserida na escola, não houve nenhum momento para reflexão com o grupo sobre conceitos e princípios que a norteiam. Talvez essa ação, aliada aos processos desenvolvidos ao longo desses anos, tenha permitido que do total dos respondentes, 18 registrassem respostas afirmativas.

A participação de dez pessoas em avaliações institucionais em outras unidades escolares demonstra um contato com a temática em questão, o que colabora para agregar mais elementos para a análise do processo. Quando são vivenciadas práticas de avaliação, mesmo que em espaços distintos,

é possível participar de forma mais qualificada de ações de avaliação desenvolvidas em seu ambiente de trabalho. Já o número expressivo de pessoas, no total 21, que não participaram de processos em outras unidades escolares é desanimador, porque a avaliação institucional é um instrumento da gestão democrática. Avaliar as ações desenvolvidas faz parte de qualquer ambiente educacional e uma escola que não se avalia, não se conhece, não tem como promover mudanças nas suas ações.

No Quadro 2 desejou-se identificar como os profissionais investigados definem a avaliação institucional. Por isso, foram transcritas no quadro algumas definições formuladas pelos respondentes. Nas concepções de avaliação institucional, os conceitos referentes à gestão democrática e ao autoconhecimento estão presentes na maioria das vezes ou pelos menos permeiam essas descrições.

Vale ressaltar que essa pergunta foi realizada com uma linguagem menos formal no Questionário Modelo 1 porque o objetivo foi facilitar o entendimento. A pergunta foi redigida da seguinte forma: “*Para você o que significa avaliar a escola?*” O interessante é que muitas das definições sobre avaliação institucional não incluíam referências sobre a superação das dificuldades encontradas. Um dos objetivos da avaliação institucional é possibilitar uma ação interventiva na realidade escolar. Os enunciados de algumas definições se mantiveram distantes do esperado, a exemplo de: “Reunir o grupo para tirar dúvidas. Crescimento”. Uma das definições estava condizente com os estudos em avaliação institucional, destacando que essa prática deve estar articulada com o projeto político-pedagógico. Outras definições abordavam algumas dimensões da avaliação, a exemplo das dimensões pedagógicas, administrativas e de relações interpessoais. Um dos respondentes abordou a questão da qualidade, ou seja, evidenciou que a prática de avaliação ocorre para que possamos aprimorar os processos vividos no cotidiano escolar, e isso com certeza irá refletir na qualidade educacional.



**QUADRO 2 – Respostas para a questão: O que você entende por avaliação institucional da escola?**

| RESPOSTAS   |
|---|
| Observar todos segmentos e ver se caminham em harmonia.   |
| Refletir e analisar as potencialidades e as fraquezas existentes nela, para focalizar novas metas e alcançar novos objetivos.                         |
| Rever, observar, voltar o olhar para as ações desenvolvidas dentro do contexto escolar. Definir se condizem com o PPP da escola e as metas definidas. |
| Dar o parecer sobre o funcionamento de estabelecimento.   |
| Para saber do que a escola está precisando e o que está faltando.   |
| Significa ver os problemas que estão acontecendo.   |
| Avaliar é observar/discutir sobre o que está acontecendo para detectar se o objetivo foi alcançado.   |
| Refletir sobre as práticas pedagógicas e administrativas, buscando ampliar e melhorar a prestação de serviços educacionais para a comunidade.         |
| Para discussão dos problemas da escola.   |
| Estabelecer uma comunicação direta entre os funcionários em que todos possam ser ouvidos.   |
| Avaliação do desempenho escolar; todo o campo escolar (alunos, professores, gestores).  |
| Momentos de coleta de opiniões e informações para ajuste de conduta e rotina.   |
| Analisar os pontos fracos e fortes da instituição e o que precisa melhorar, aprimorando o que está dando certo.                                       |
| É uma forma de a escola ver e rever o que está sendo feito de bom e ruim no ambiente pedagógico, relações interpessoais e no ambiente administrativo. |
| Avaliar a instituição no todo, em todos os segmentos.   |
| Entendo que a concepção geral de toda avaliação é processual; perceber como o trabalho é desenvolvido com pontos positivos e negativos.               |
| Reunir o grupo para tirar dúvidas. Crescimento.   |
| É o momento para diagnosticar, avaliar e buscar soluções.   |

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 17.06.2013.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, participaram diversos segmentos com escolarizações diferentes, e nota-se que nas respostas havia entendimento do que é o processo de avaliação de uma escola. Uma definição se concentrou somente nos problemas. A prática da avaliação permite reorganizar o espaço escolar a partir dos acertos e do que deve ser melhorado, portanto não pode se voltar somente para os problemas, mas também para o contexto geral da instituição. Uma das respostas pontua a questão da harmonia entre os segmentos da escola, o registro é interessante porque de modo implícito ressalta que a escola é uma unidade e cada parte deve caminhar em sintonia com as demais para a busca da qualidade na

educação. Em outras definições, o participante não se implica no processo, a exemplo de: “Reunir o grupo para tirar dúvidas. Crescimento” e “Dar o parecer sobre o funcionamento de estabelecimento”. Em um processo de avaliação, somos avaliados e avaliadores; é preciso se implicar na ação como corresponsável pelo ato avaliativo. Para um dos respondentes, a avaliação aparece como um canal de comunicação para a equipe escolar, e isso é muito bom porque a avaliação institucional é um instrumento da gestão democrática.

Nas respostas sobre o que seria a avaliação institucional para a equipe escolar, aparecem princípios descritos por Lück (2012). As concepções registradas pelos profissionais são complementares e carregam alguns princípios citados pela autora, são eles: abrangência, objetividade, proatividade e continuidade. O Quadro 3 registra as informações sobre o envolvimento e a participação da equipe escolar nas autoavaliações.

**QUADRO 3 - Envolvimento e participação da equipe escolar no processo de avaliação**

| QUESTÕES   |  |
|--|--|
| <b>COMO VOCÊ VÊ O ENVOLVIMENTO DA EQUIPE ESCOLAR NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL? EXPLIQUE.</b>                                 | <b>COMO VOCÊ AVALIA A SUA PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA?</b>   |
| O grupo procura compreender as questões, ser objetivo, mas não demonstra necessidade de socializar os questionamentos e colher opiniões. | Minha participação é integrando, concordando ou discordando, sugerindo.  |
| Acho que as pessoas não são verdadeiras, nem sinceras, são superficiais. Acho que o medo impede. Medo de retaliações.                    | Fui bem sincera nos primeiros, depois fui avaliando sem me preocupar.  |
| O grupo participa.   | Minha participação é boa. No grupo também.   |
| Acho que a equipe é pouco envolvida em sua grande maioria.   | Sempre fui muito envolvida e agora estou desmotivada.  |
| Acho que existe uma divisão. Alguns se envolvem, outros não. Porque acontece em dias festivos. Talvez isso prejudique o envolvimento.    | Estou muito disposta a contribuir, porque aquilo dará retorno para nós.  |
| Não tem o envolvimento de todos, sempre alguém se destaca nas expressões.  | Eu nunca deixei de expressar o que quis.   |
| Tem pessoas que fazem com o intuito que a escola cresça, outros fazem por obrigação, e isso não é bom.                                   | Eu levo a sério, se o intuito é para o crescimento da U.E, melhora para todos a gestão democrática.  |
| Percebo um certo distanciamento de algumas pessoas, por causa de instrumentos iniciais.  | Antes tinha uma participação mais efetiva, depois, após um conflito em relação a um instrumento, me mantive cuidadosa. Quando ficamos restritos, não somos fieis aos questionamentos, na superficialidade. |
| A equipe se envolve, somente poucos não se envolvem.   | Eu questiono, o que não entendo quero saber, me identifico nos questionários.  |

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 17.06.2013.

A análise do conjunto das respostas do Quadro 3 sinaliza que o envolvimento da equipe é um dos nós da avaliação institucional da escola. As respostas referem-se ao envolvimento dos membros, em menor ou maior grau, mas sempre fazem alguma ressalva sobre o processo. Somente uma das respostas coloca que “o grupo participa”. Pelas respostas apuradas, fica evidente que o envolvimento da equipe escolar não se faz de forma plena, por isso, será necessário implementar ações que promovam um maior envolvimento e participação da comunidade escolar, o que não quer dizer que as pessoas precisam participar de tudo em todos os momentos; as formas de participação e as ocasiões para participar serão definidas pela comunidade escolar (FERNANDES, 2002).

De acordo com Lück (2012, p. 74), a avaliação institucional deve respeitar todos os envolvidos no processo de modo que a “avaliação deve ser conduzida de modo imparcial, com isenção de ânimo, livre de opiniões previamente estabelecidas, ideias preconcebidas, receios e medos”. Os participantes devem ter a certeza de que as informações coletadas servirão exclusivamente para melhorar a tomada de decisão. Sobre a questão, é bom destacar o *Sigilo* e a *Ética* como um dos princípios defendidos por Lück (2012) na avaliação da escola.

Segundo Dias Sobrinho (1996), um dos princípios da avaliação institucional é a *adesão voluntária*; as pessoas precisam aderir à proposta de autoavaliação da escola, se isso não acontece, o diagnóstico sobre a realidade fica enviesado. Encarar o processo de avaliação institucional como uma obrigação ou um faz-de-conta não contribui para melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Em relação à questão sobre a participação pessoal na avaliação da escola, a maioria dos investigados sinalizou que participa discutindo, propondo, concordando, discordando, questionando. O Quadro 4 evidencia as dificuldades dos entrevistados em relação aos instrumentos aplicados.

**QUADRO 4 – Respostas para a questão: Você poderia apontar se houve dificuldades no preenchimento dos instrumentos ao longo desses anos?**

| RESPOSTAS  |
|--|
| Para os professores foi mais claro e objetivo. A avaliação precisa entender que está coletando também dados do pessoal de apoio, por isso a elaboração precisa ser mais acessível. |
| Sim, de esclarecimento principalmente nos primeiros instrumentos, você não sabia quem ia avaliar, em que parte.  |
| Ficamos com dúvida para entender os significados que são aqueles itens que a gente está preenchendo cada dia uma pergunta mais difícil.  |
| Sim, muita gente não entendia os indicadores.  |
| Para os professores foi mais claro e objetivo. A avaliação precisa entender que está coletando também dados do pessoal de apoio, por isso a elaboração precisa ser mais acessível. |
| Não houve.   |
| Algumas vezes. Sim, teve um ano que as pessoas ficaram perdidas no preenchimento dos instrumentos.   |
| Não houve dificuldades.  |
| Houve. Instrumento muito extenso apesar de fácil de entender, mas para os funcionários, percebia que alguns tinham dificuldade.  |
| Com relação ao pessoal de apoio, houve dificuldade na interpretação e leitura dos instrumentos.  |
| Alguns instrumentos foi necessário auxílio do grupo gestor para o preenchimento.   |
| Não. A questão não era preencher o instrumento, é compreender os objetivos. A mistura das questões pessoais e profissionais interferiram na qualidade.                             |
| Achava que era para responder uma coisa e era outra. Vi muitas pessoas errando, se confundindo.  |
| Houve dificuldades na compreensão das consignas do enunciado, o questionário era muito extenso de questões.  |

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 17.06.2013.

A maioria das respostas no Quadro 4 evidencia que houve dificuldade no preenchimento dos instrumentos, algumas relacionadas à interpretação dos enunciados, linguagem, compreensão dos objetivos, extensão dos questionários. Somente duas pessoas registraram que não tiveram dificuldade no preenchimento dos questionários.

Muitas pessoas destacaram a dificuldade no preenchimento dos instrumentos pelos funcionários, isso foi evidenciado pelos pedidos de ajuda na hora do preenchimento dos instrumentos. Nesses registros, existem questões de ordem metodológica que não foram observadas pelo grupo gestor quando elaborava os instrumentos de avaliação. Os aportes teóricos sinalizam para a necessidade de adequação dos instrumentos de acordo com o público que se quer atingir, entretanto, sem mudar o foco de análise. Silva (2010) salienta

que é importante cruzar as informações obtidas por meio dos questionários com outros instrumentos menos formais. As dimensões a serem avaliadas não foram selecionadas, bem como seus indicadores, por isso, um dos respondentes cita a confusão entre questões pessoais e profissionais. Quando se estuda o tema da avaliação institucional, é essencial escolher dimensões e indicadores para avaliação.

A falta de conhecimento metodológico por parte da equipe responsável por construir os instrumentos comprometeu, muitas vezes, a participação do pessoal de serviços gerais, apoio, merendeiras, etc. na avaliação, por causa da não observação de uma linguagem mais acessível para essas pessoas na elaboração dos instrumentos. Houve, algumas vezes, confusão entre o que o enunciado da questão queria dizer exatamente e a interpretação do respondente. Por fim, no Quadro 5 são expostas as contribuições para melhorar o processo de autoavaliação da escola.

**QUADRO 5 – Respostas para a questão: O que você acha que deve ser feito para melhorar a prática da avaliação institucional da escola?**

| RESPOSTAS  |
|--|
| Os planos de ações elaborados devem ser socializados, se possível criar em local visível um mural com calendário e resoluções. O tempo utilizado para realizar a avaliação é curto, ou está "misturado" com outras atividades.                                       |
| Que o momento seja propício a discussões e opiniões, que todos possam falar e cobrar resultados, soluções, dar ideias.   |
| Organizar momentos para garantir a participação de representantes dos segmentos da escola na avaliação institucional, desde a elaboração dos seus instrumentos, oportunizando assim discussões acerca dos seus aspectos administrativos e pedagógicos.               |
| Disponibilizar um momento exclusivo para a aplicação e também análise coletiva dos resultados, discutindo e ouvindo o grupo por segmento. Promover a formação em serviço com base nas ameaças identificadas pelo grupo, como também valorizar as forças sinalizadas. |
| Melhorar os instrumentos de avaliação, mudar a metodologia, não ser só questionários, trabalhar em grupo.  |
| Deveria ter uma pessoa disponível para orientar os grupos, ou uma pessoa na hora do preenchimento dos instrumentos. Muitos marcam de qualquer jeito sem saber o que estão fazendo.   |

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 17.06.2013.

Nas respostas apresentadas, pode-se ver que o processo de avaliação institucional da unidade escolar já possui legitimidade perante o grupo e tornou-se uma cultura da instituição. Um dos profissionais propõe novas formas de realizar

o processo avaliativo. Ao longo desse tempo, a metodologia utilizada foi a aplicação de questionários respondidos individualmente, somente a partir do ano de 2012 é que foram revistos os procedimentos metodológicos em virtude das leituras realizadas pelo grupo.

Os momentos de discussão dos instrumentos, resultados e de elaboração de propostas de ação também estão sendo, de uma maneira geral, valorizados pelo grupo. Também foram feitas referências a uma maior participação do grupo no processo. O planejamento participativo pode resolver muitos dos problemas expostos na análise da prática de avaliação institucional desenvolvida pela escola. Entretanto, é preciso considerar que

[...] o planejamento participativo precisa, para ser adotado, de uma vontade pela sua realização, necessita ser provocado, estimulado, vivido e aprendido pela comunidade escolar. (MÜLLER, 2001, p. 73)

Cabe agora à Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista trilhar o caminho do planejamento participativo, buscando elementos para entendê-lo, compreendendo em que pressupostos se assentam para, posteriormente, aplicá-lo na prática.

#### **IDENTIFICANDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A partir de todo o material produzido ao longo da pesquisa, foi possível evidenciar os limites e as possibilidades para inserção da prática da avaliação institucional na escola. Discorrer sobre os fatores que limitam e tornam possíveis a autoavaliação das escolas é fundamental para colocá-la na pauta das discussões das instituições escolares. A seguir, serão apresentadas algumas limitações e possibilidades que foram evidenciadas a partir do olhar da pesquisadora para o seu objeto de pesquisa.

O primeiro passo para a inserção da avaliação institucional no cotidiano escolar é realizar um trabalho de base com a comunidade para que todos compreendam que a autoavaliação é importante para o autoconhecimento da instituição e para a promoção da qualidade educacional. A todo o momento, os

indivíduos estão envolvidos em processos de avaliação e autoavaliação em suas vidas. Exercitá-la no ambiente escolar é só uma extensão do que é feito diariamente. Na escola, a prática de avaliar, na maioria das vezes, está restrita ao desempenho escolar dos alunos e algumas vezes ao desempenho docente para certificações; ainda assim, persistem preconceitos em relação ao ato de avaliar. Portanto, o *primeiro limite* à prática da avaliação institucional nas escolas é a falta de uma cultura de avaliação do ambiente escolar, onde a globalidade da instituição é percebida em toda sua essência.

O *segundo limite* diz respeito à pouca informação sobre a autoavaliação das escolas. Essa limitação contribui para que as unidades de ensino não desenvolvam a ação. Apesar de ser realizada há bastante tempo nas universidades brasileiras, nas escolas de educação básica a avaliação ainda é incipiente. Algumas secretarias de educação estimulam essa prática, porém é necessário mais mobilização e articulação para que a avaliação institucional se consolide como uma política pública na área de educação. Os conhecimentos teóricos e metodológicos são essenciais para que a autoavaliação aconteça de maneira eficiente, desempenhando o papel de transformação do ambiente escolar. Entender os objetivos e princípios da avaliação institucional é imprescindível para a construção de projetos institucionais de avaliação da escola.

O exercício da prática não orientada por aportes teóricos e metodológicos se constitui como o *terceiro limite* à prática da avaliação institucional nas escolas, já que a inexistência de uma teoria que fundamente a prática pode contribuir para desmotivação da comunidade escolar e descrédito da ação. Na elaboração dos instrumentos de avaliação, um dos pontos críticos da prática da avaliação institucional, deve-se observar que dimensões serão avaliadas e que pressupostos serão assumidos, por isso apropriar-se dos conhecimentos metodológicos se faz necessário.

Para Messina (2001, p. 230),

[...] a mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está participando.

Para assegurar a mudança, a proposta de avaliação institucional precisa ser compartilhada pelo grupo. Assim, o *quarto limite* em relação à inserção da autoavaliação no cotidiano escolar refere-se à legitimidade e à participação. Nenhuma proposta de autoavaliação deve ser construída sem a participação da comunidade escolar, ou seja, o grupo precisa participar e legitimar a ação avaliativa, se não existe legitimidade, não existe participação, portanto, não existe projeto coletivo.

O *quinto limite* é a necessidade de atribuir função e papéis à prática da avaliação institucional. Deve-se evitar a sua utilização como instrumento de punição ou premiação das instituições escolares. Nas visitas eletrônicas aos *sites* de algumas secretarias de educação do país, percebeu-se a utilização da avaliação para premiação das escolas. Essa ação implica estabelecer um sistema de meritocracia que não é bom para nenhum desenvolvimento institucional. Dias Sobrinho (1996) e Lück (2012) destacam que o processo de avaliação institucional não deve servir para punição ou premiação da instituição. Ristoff (1995, p. 47) destaca que:

Há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação – um processo que é penoso e lento porque se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um contexto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever.

A avaliação institucional precisa ser vista como um instrumento que pode promover o autoconhecimento e mudanças no espaço escolar. O trecho da obra de Ristoff (1995), assim como as de outros autores, indica que não existem somente limitações em relação ao desenvolvimento da avaliação institucional nas escolas, cabendo nessa discussão inserir algumas considerações sobre possibilidades. Libâneo (2001) aborda a importância da cultura organizacional, pois esta reflete as dinâmicas e peculiaridades de cada escola, distinguindo-as de outras. Portanto, um projeto de avaliação institucional não servirá exatamente para outra escola, mas



poderá fornecer caminhos para elaboração de modelos próprios, que não são estáticos, mudam no tempo e no espaço de acordo com cada realidade. Sousa (2011, p. 24) afirma a importância da construção de um modelo de avaliação institucional de acordo com a realidade dos espaços escolares.

Para ele:

Não é possível pensar em um único modelo de avaliação que atenda a todas as escolas, porque para que ele ganhe significado institucional, precisa responder ao projeto educacional e social em curso. Portanto, cada escola ou rede de ensino irá construir a sua proposta de avaliação, a partir de um processo dialógico e negociação de intenções, propósitos e alternativas de ação.

A avaliação institucional não é um pacote pronto, não existe receita para desenvolvê-la, portanto, a *primeira possibilidade* a destacar aqui é a da liberdade e da autonomia de construção do projeto de autoavaliação da escola. Por não ser um pacote fechado, permite experimentações, adaptações às realidades educacionais. Os educadores constantemente reclamam de propostas construídas de cima para baixo. Lück (2012, p. 60) reflete que:

A avaliação institucional, para ser efetiva, não deve estar centrada em modelos prontos que sejam empregados de forma contínua e imutável. Cada escola à luz de conceitos e princípios norteadores deve adotar o discernimento necessário para formular seu programa de autoexame em caráter flexível, delineando o conjunto de elementos que fazem parte de sua política de desenvolvimento e melhoria de maneira a comportar contínuos ajustamentos.

Uma das possibilidades é que o projeto de avaliação institucional não é um projeto acabado, ao contrário, está em permanente construção. A palavra é mudar sempre, refazer o caminho sempre que algo está em desacordo no processo. Considera-se que as experimentações são parte do aprendizado. O projeto é inacabado e precisará de revisão a todo o momento.

A *segunda possibilidade* que destacamos é a oportunidade de vivenciar um planejamento participativo. A participação

no planejamento da proposta de avaliação institucional agrega valor à prática, já que o mesmo foi vivido pela comunidade escolar. Müller (2001, p. 17) ressalta que:

A possibilidade de ser usado o instrumento da avaliação institucional interna exige um preparo maior dos professores, não como tarefa de uma pessoa só, mas sim, de um conjunto de pessoas, e isso obriga a uma abertura maior da escola para relacionar-se com toda a comunidade escolar.

Para a realização do planejamento participativo, é preciso dialogar com a comunidade escolar. A escola precisa incluir a participação da comunidade escolar no processo de avaliação institucional. O planejamento participativo distribui responsabilidade sobre o espaço escolar, entretanto, é necessário entender os aspectos teóricos e metodológicos dessa ação.

A *terceira possibilidade* em relação ao desenvolvimento da autoavaliação na escola é que ela permitirá o exercício da gestão democrática. Exercitá-la em sua plenitude pode ser real por meio do instrumento da avaliação institucional, já que todos os estudos da prática da avaliação institucional conduzem à participação em todos os sentidos – participação na construção, participação na execução, enfim, é um processo participativo.

A *quarta possibilidade* se concentra no desenvolvimento de um processo de autocrítica pelas instituições escolares. No *Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras* (BRASIL, 1993), destaca-se que um dos objetivos da prática de avaliação institucional é impulsionar a autocrítica das instituições. É preciso avaliar as práticas que são concebidas dentro das organizações escolares, sem avaliar é impossível imprimir mudanças no cotidiano escolar.

A *quinta possibilidade* vai evidenciar o processo formativo da equipe que se instaura a partir da vivência da avaliação institucional. O processo formativo permite autoconhecimento e revisão dos modos de atuação. De acordo com Lück (2012, p. 90):

Não se avalia por avaliar, avalia-se para compreender; não se avalia para descrever, mas para fundamentar uma ação

mais competente; não se avalia para simplesmente julgar, mas se avalia para promover avanços, melhoria e desenvolvimento.

Os limites e as possibilidades da avaliação institucional se entrelaçam com os fundamentos teórico-metodológicos a serem observados na construção do projeto. Os aqui citados não esgotam a questão. Limites e possibilidades estão relacionados com características da realidade a ser avaliada, podendo variar em tipo, intensidade e qualidade. Com a discussão sobre as limitações e possibilidades, deseja-se promover o debate acerca dessa nova realidade que precisa adentrar as escolas de educação básica.

#### **A TÍTULO DE CONCLUSÃO: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA - UMA REALIDADE POSSÍVEL**

A pesquisa foi concluída com muitas constatações decorrentes da análise da prática da avaliação institucional desenvolvida na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista. Para além da avaliação do processo vivenciado na escola, o estudo realizado possibilitou perceber o quanto a prática da avaliação institucional é fundamental no ambiente escolar. Por meio dela é possível avaliar todo o conjunto da escola, projetos, currículos, gestão, etc. A avaliação institucional é um instrumento da gestão democrática, portanto deve ser incorporada às práticas do cotidiano escolar.

Considerando que a autoavaliação permite mudanças nas práticas e, conseqüentemente, na qualidade da educação, é preciso fazer da avaliação institucional uma realidade possível nos espaços escolares, sensibilizar outras unidades de ensino para adoção da prática da avaliação institucional e sensibilizar também as secretarias de educação para a necessidade de desenvolver ações de estímulos a essa vivência no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1581/1581.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- ALVES, Maria Palmira Carlos; CORREIA, Serafim Manuel Teixeira. A autoavaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 355-382, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412830008>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. *Avaliação institucional: ferramenta para tomada de decisão*. Curitiba: IESDE, 2009.
- BALZAN, Cesar Newton; DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação Institucional – teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 5, n. 9, jul./dez. 1999.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar do Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 2, p. 315-30, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Documento Básico – avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Planalto da Presidência. *Lei n. 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/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/downloads/Port931\\_21MAR05.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei: Plano Nacional de Educação – PNE, 2011/2020*. Brasília, DF: INEP, 2010.

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=722>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. (Coleção Magister).

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R. L. De; MALAVASI, Maria Marcia S.; FREITAS, Helena C. L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Erisevelton Silva. *O Diretor e as avaliações praticadas na escola*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola – reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 225-33, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de; SILVA, Itamar Mendes da. *Escola básica e auto-avaliação institucional: possíveis conquistas, novos desafios*. 2009. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trab](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trab)>. Acesso em: 31 jul. 2012.

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

NÓVOA, António. *Para uma análise das instituições escolares*. 1999. Disponível em: <[http://debauru.edunet.sp.gov.br/pages\\_arquivos/not%C3%ADcias/ot\\_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao\\_Institucional.pdf](http://debauru.edunet.sp.gov.br/pages_arquivos/not%C3%ADcias/ot_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao_Institucional.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

PACHECO, José Augusto. Avaliação de escolas – o lugar da autoavaliação. *Revista ELO*, n. 17, set. 2010. Disponível em: <<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2017.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Lei n. 31 de 2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, I série -A, n. 294, de 20 de dez. 2002.

PUIG, Josep M. et al. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2005.

RIBEIRO, Vanda Mendes; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, MG, v. 13, n. 15, jul. 2010, p. 93-112.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Cesar Newton; DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

SALVADOR. *Lei n. 7791, de 26 de janeiro de 2010*. Institui o Plano Municipal de Educação – PME – no município de Salvador e dá outras providências. Plano Municipal de Educação – PME, 2010/2020. Salvador, 2010.

SILVA, Itamar Mendes da. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia L. Avaliação: debater é preciso. *Revista Escola Pública*, São Paulo, v. 1, (Especial Avaliação), p. 16-29, set. 2011.

---

#### **CLEIDE OLIVEIRA**

Professora da Secretaria Municipal da Educação de Salvador  
(SMED), Salvador, Bahia, Brasil  
*cleide2471@gmail.com*

**Recebido em:** NOVEMBRO 2014

**Aprovado para publicação em:** JUNHO 2016



# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

**FÁTIMA SOUSA-PEREIRA  
CARLINDA LEITE**

## **RESUMO**

*As mudanças políticas introduzidas em Portugal pelo Processo de Bolonha acentuaram a complexidade dos desafios ao ensino superior e à formação inicial de professores. O compromisso assumido para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior justificou o recurso a critérios comparáveis de garantia da qualidade (SANTOS, 2011) e a introdução de processos promotores de melhoria. O artigo analisa o papel da avaliação institucional na garantia da qualidade desejada. Para tanto, recorreu-se a dados quer da legislação portuguesa, quer de outros documentos que permitem situá-la no contexto transnacional. Recorreu-se também a opiniões de professores diretamente envolvidos na organização de cursos de formação inicial de professores obtidas por meio de questionário. A análise desses dados permite concluir que existe uma relação entre a avaliação e a melhoria da formação oferecida aos estudantes, futuros professores.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • POLÍTICAS EDUCACIONAIS.



# EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN PORTUGAL

## RESUMEN

*Los cambios políticos introducidos en Portugal por el Proceso de Boloña acentuaron la complejidad de los desafíos a la educación superior y a la formación inicial de profesores. El compromiso asumido para la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior justificó el recurso a criterios comparables de garantía de la calidad (SANTOS, 2011) y la introducción de procesos que se destinan a promover mejoras. El artículo analiza el papel de la evaluación institucional en la garantía de la calidad deseada. Para ello se recurrió a datos de la legislación portuguesa, así como a otros documentos que permiten situarla en el contexto transnacional. También se utilizaron opiniones de profesores directamente involucrados en la organización de cursos de formación inicial de docentes obtenidas por medio de cuestionario. El análisis de dichos datos permite concluir que existe una relación entre la evaluación y la mejora de la formación ofrecida a los estudiantes, futuros profesores.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • FORMACIÓN DE PROFESORES • POLÍTICAS EDUCACIONALES.

# INSTITUTIONAL EVALUATION AND EDUCATIONAL QUALITY IN THE INITIAL TEACHER EDUCATION IN PORTUGAL

## ABSTRACT

*Political changes introduced in Portugal by the Bologna Process accentuated the complexity of the challenges in higher education and teachers' initial training. The commitment assumed for the creation of the European Space for Higher Education justified the reliance on comparable criteria to guarantee quality (SANTOS, 2011) and the introduction of procedures to promote improvement. The article analyzes the role of institutional evaluation in guaranteeing the desired quality. Therefore, we used either the data from the Portuguese legislation, or other documents, to place it in the transnational context. The opinions of professors directly involved in the organization of courses for the initial teacher education, obtained using a questionnaire, were also used. Analysis of these data allowed the conclusion that there is a relationship between evaluation and the improvement of the training offered to students, the future teachers.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • EDUCATIONAL QUALITY • INITIAL TEACHER EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES.

## **INTRODUÇÃO**

A assinatura por Portugal da Declaração de Bolonha (1999) e os compromissos decorrentes da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) que acompanham o Processo de Bolonha (PB) implicaram mudanças quer na estrutura dos cursos, quer no funcionamento das instituições. Dessas mudanças, a avaliação e o discurso da qualidade constituem uma forte marca (LEITE, 2012, 2013; LEITE; FERNANDES, 2014) e colocaram às Instituições de Ensino Superior (IES) novos desafios e a exigência de novas competências que lhes permitam organizar e concretizar a mudança paradigmática pretendida, bem como os processos de garantia interna da qualidade.

No caso dos cursos de Formação Inicial de Professores (FIP), esses desafios decorrem quer das profundas transformações da estrutura dos ciclos de estudo, que passaram a ter regulamentação própria, quer da exigência da institucionalização de processos que promovam uma cultura de melhoria contínua (SANTOS, 2011).

Relacionado com essa problemática, foi realizado o estudo a que se refere este artigo e que pretendeu enriquecer

o conhecimento e a compreensão dos efeitos das políticas de concretização da FIP da educação básica<sup>1</sup> (EB), no quadro do Processo de Bolonha e do sistema de avaliação institucional a que são sujeitos esses cursos de formação.

Tratou-se de um estudo de orientação quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BRANNEN, 2004; COLÁS BRAVO; EISMAN, 1998) que envolveu a análise de políticas no domínio em estudo e dados provenientes de um questionário aplicado a profissionais envolvidos na FIP de diferentes IES públicas portuguesas. Neste artigo dá-se particular destaque ao papel da avaliação institucional na garantia da qualidade educativa nesses tempos de mudança, tanto do ponto de vista das intenções políticas quanto da percepção de professores responsáveis pela organização de cursos de Formação Inicial de Professores.

Assim, no sentido de contextualizar a problemática em estudo, numa primeira parte é realizado um enquadramento da situação do ensino superior e da Formação Inicial de Professores em Portugal, explorando os contextos de mudança que lhe estão associados. É ainda abordado o papel da avaliação institucional nos processos de garantia da qualidade dos cursos, tomando como referência a legislação em vigor. Num segundo momento, enquadra-se metodologicamente a componente empírica do estudo e apresentam-se os resultados obtidos pela análise aos questionários respondidos por professores responsáveis pela organização de cursos de Formação Inicial de Professores de educação básica. O artigo termina com a discussão dos resultados e a sua interpretação à luz do quadro teórico que nos serve de referência.

## **ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: CONTEXTOS DE MUDANÇA**

Após a revolução de Abril de 1974, e como efeito dos ideais democráticos que a acompanharam, Portugal assistiu a uma forte expansão da rede de ensino superior (ES), tendo multiplicado exponencialmente não somente o número de alunos,<sup>2</sup> mas também o de docentes e investigadores. Nessa expansão, teve enorme influência o subsistema do ensino

**1** Por uma questão de simplificação, passaremos a referir-nos à formação de educadores de infância e de professores do 1º e do 2º ciclos do ensino básico (CEB) como a FIP da educação básica (ainda que não integrando, na análise realizada, o 3º CEB).

**2** Neste período, Portugal foi dos países da União Europeia (UE) que registou a maior taxa de crescimento do número de alunos no ES. A título ilustrativo, em 1978, havia 81.582 estudantes no ES, passando para 157.869, em 1990, 373.745, em 2000, 400.831, em 2003, 390.273, em 2012, e 349.658, em 2015 (dados da Pordata). Ou seja, depois do aumento exponencial, esse número tem se estabilizado ou mesmo diminuído.

superior politécnico, bem como o setor privado (CABRAL, 2006; SANTOS, 2011). Como se depreende, esse crescimento explosivo do ES resultante da massificação do acesso esteve relacionado com as expectativas democráticas da sociedade, em face de um nível de formação que não se pretendia circunscrito a elites.

A par da mais-valia, que pode ser associada a esse fenómeno – particularmente por questões relacionadas com a igualdade de oportunidade e com o aumento dos níveis de qualificação da população portuguesa no contexto de uma sociedade do conhecimento –, vários são os autores que se referem às dificuldades sentidas pelas IES em responder adequadamente a essa situação de crescimento explosivo, e por vezes descontrolado, do ES (CABRAL, 2006; LEITE, 2012; SANTOS, 2011). Questões de rigor, de qualidade e dificuldades em lidar com públicos heterogéneos são alguns dos aspetos que estão na base dos argumentos mais comuns. Em síntese, é reconhecido que nem sempre o processo de expansão do ES aconteceu com a qualidade desejada.

Foi nesse contexto que se instalaram em Portugal as políticas internacionais baseadas na *accountability* e que apontaram para a necessidade de os sistemas educativos e suas instituições prestarem contas do serviço educativo que oferecem e de se responsabilizarem pela sua melhoria. De fato, depois da expansão, foi considerado que havia que apostar na qualidade. Foi também nesse contexto que ocorreram os acordos e compromissos europeus que apontam para a qualidade e a necessidade de se instituir nas IES uma cultura de garantia de qualidade. Nessas políticas não pode ser ignorado o compromisso assumido na criação do EEES da *comparabilidade e compatibilidade* dos sistemas de ensino superior, o que exigiu a introdução de sistemas de avaliação da qualidade. O discurso de qualidade e de avaliação da qualidade foi assim se instalando no ensino superior e apoiando medidas políticas com impacto, entre outros, nos sistemas de organização e gestão das instituições e nos processos de formação e avaliação dos cursos de FIP.

É de registar, no entanto, que essas preocupações com a qualidade e os discursos de apelo à criação de sistemas de

garantia da qualidade surgem também quer do interior das próprias IES, quer da sociedade, em geral, isto é, de candidatos ao ES e respectivas famílias, empregadores, etc. O que estamos a sustentar é que os sistemas de garantia da qualidade foram ganhando força, quer política, quer da sociedade em geral, justificando-se como uma necessidade para demonstrar que os fundos públicos são gastos adequadamente (ALDERMAN; BROWN, 2005) e para que as instituições tenham um reconhecimento científico e social.

A esse cenário acresce que, nos primeiros anos do século XXI em concreto a partir de 2004, o número de candidatos ao ES iniciou uma curva descendente, sendo que a partir dessa altura, pela primeira vez no ES público português, o número de vagas passou a ser superior à procura e, nos últimos anos, apesar de se ter verificado uma redução no número de vagas disponibilizadas, uma importante proporção não tem sido ocupada.

Em face do exposto, e enquadrado por uma envolvente marcada pela premência da internacionalização e por restrições orçamentais resultantes de uma crise económica generalizada, atualmente o ES em Portugal, assim como em outros contextos semelhantes, encontra-se numa “encruzilhada”, a que a generalidade das políticas nacionais e internacionais desse nível de ensino procuram dar resposta. No que diz respeito à Formação Inicial de Professores, importa referir que, já em meados do século XX, ela foi alvo de atenção em virtude da expansão da escolarização de massas e do conseqüente aumento do recrutamento de professores. O mesmo aconteceu nas décadas de 1980 e 1990, por influência da integração europeia (CANÁRIO, 2007; LOPES et al., 2007). No entanto, essa problemática tem assumido novos contornos e uma crescente relevância resultante da reestruturação da FIP no contexto do PB. Antes desse processo iniciado em Portugal em 2007, os ministros europeus reunidos em Berlim, em 2003, para análise do modo como estava a ser concretizada a organização do Processo de Bolonha, consideraram necessário definir critérios e metodologias de garantia da qualidade mutuamente partilhados pelos diversos parceiros do EEES. Esse trabalho foi encomendado

à European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2006), que definiu padrões, procedimentos e orientações sobre a garantia da qualidade, apresentados e aprovados na reunião de ministros, em 2005, em Bergen. Em relação à FIP, já em 2004 a Comissão Europeia tinha reconhecido a relevância de colocar na “agenda” europeia essa temática, e em particular o desenvolvimento das competências e qualificações dos professores. A FIP foi considerada “uma matéria de prioridade”, dado o papel-chave que desempenha

[...] no modo como os sistemas educativos se desenvolvem e na implementação das reformas que a União Europeia pretende desenvolver rumo a um desempenho que a coloque como a economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo. (COMISSÃO EUROPEIA, 2004)

Mais recentemente, em 2010, foi divulgada a “agenda” da UE para a Melhoria da Qualidade dos Professores (*Improving Teacher Quality: The EU Agenda*), documento que resume as prioridades definidas pelos ministros da educação dos Estados-Membros, para melhorar a formação de professores.

Antes dessas posições políticas, a investigação sobre a FIP realizada em Portugal, no período pré-Bolonha, tinha revelado um conjunto de problemas extensos e profundos que Esteves (2009) sistematizou, tornando evidente que alguma dificuldade na sua organização e funcionamento, quer a necessidade de se operarem mudanças significativas que respondessem aos desafios colocados pelos novos paradigmas educacionais. Nesse contexto, do ponto de vista legislativo, em 2007 a FIP foi regulamentada (DL n. 43/2007)<sup>3</sup> com grandes implicações na estrutura, organização e operacionalização dos cursos de formação.

Na legislação portuguesa, a reforma na FIP é justificada pela necessidade de garantir um corpo docente qualificado (DL n. 43/2007 e n. 79/2014, preâmbulo) que assegure maior qualidade de ensino e melhores resultados de aprendizagem nos diferentes níveis de educação e ensino. Essa legislação reconhece que nas últimas décadas a prioridade, relativamente ao corpo docente, centrou-se mais na necessidade de

**3** O DL n. 43/2007, de 22 de fevereiro, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, revendo as condições de atribuição de habilitação para a docência. Esse documento foi, entretanto, recentemente revisto pelo DL n. 79/2014, mas não introduzindo alterações significativas em relação às questões em foco neste artigo.

assegurar a quantidade de professores indispensável para responder ao fenômeno da massificação do acesso à escolaridade obrigatória do que na sua qualidade. Por outro lado, é assumido que, não havendo necessidade de recorrer a diplomados sem qualificação profissional para a docência, é dada prioridade política à melhoria da qualidade da formação, no sentido de garantir melhor ensino e ampliar os níveis de sucesso escolar. Esse mesmo diploma confere particular relevância ao desenvolvimento de mecanismos de garantia (interna e externa) da qualidade da formação que envolvam a monitorização das mudanças realizadas por meio tanto da autoavaliação institucional quanto da avaliação externa dos cursos de formação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Essa agência, criada em 2007 (DL n. 369/2007), é responsável, em Portugal, pela avaliação dos cursos de ensino superior da qual podem resultar: uma acreditação do curso por seis anos; uma acreditação condicional (exigindo o cumprimento de condições); ou uma não acreditação do curso. Os aspetos relacionados com a *qualidade* no ES na FIP são abordados com mais detalhes na próxima seção deste artigo.

### **O PAPEL DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS PROCESSOS DE GARANTIA DA QUALIDADE EDUCATIVA**

A exigência externa de mais qualidade e maior eficácia das instituições educativas tem vindo a aumentar numa relação direta com a complexidade dos problemas que as IES têm vindo a enfrentar nas últimas décadas. É nesse contexto de maiores exigências externas e, simultaneamente, mais dificuldades internas que se enquadram as pressões crescentes para a mudança e inovação educativa, enquanto respostas aos problemas educativos e sociais da atualidade. Nesse cenário, a avaliação educacional, nomeadamente a avaliação institucional, tem vindo a ser apresentada e justificada no seu papel de promover processos de garantia da qualidade educativa.

Estrela e Nóvoa (1999, p. 7), já no final do último século, isto é, antes da concretização do PB, referiam que “o papel

que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação” Os autores argumentavam que os dois elementos essenciais para situar e compreender a atenção de primeira ordem que estava a ser concedida à problemática da avaliação, enquanto domínio de reflexão e de prática, eram a crise e a reforma vividas nas décadas de 1970 e 1980. Também Barretto (2013), referindo-se à introdução da avaliação do sistema no Brasil, afirma que ela está atrelada aos propósitos de melhoria do ensino, levando a crer que é a qualidade que está sendo medida por essa avaliação.

No quadro dessas situações, diante de problemas enfrentados pelos sistemas educativos decorrentes, muitas vezes, de questões sociais, é compreensível que se aponte para a avaliação como forma de estimular processos de intervenção nesses problemas, assegurando assim maior confiança social nos sistemas.

Em Portugal é possível situar a importância conferida à avaliação e o seu papel de destaque nas políticas educativas – nomeadamente nas do ES em análise neste artigo – por referência com esses fatores. Efetivamente, vivemos, no tempo presente, uma situação de crise generalizada, que comporta dificuldades de gestão orçamental e coloca a avaliação no papel de contribuir para uma maior eficácia do ensino e melhor rentabilização dos recursos. Por outro lado, a vaga reformadora que está a ocorrer no ES em geral, e em domínios específicos como os da FIP, outorga um papel de primeira ordem aos mecanismos de regulação interna da qualidade, assim como ao controlo externo dos processos de mudança. Com eles, pretende-se promover e reconhecer a melhoria. Foi essa tarefa de avaliação externa que foi atribuída à A3ES, esperando-se que ela conviva com processos internos de autoavaliação das IES e dos cursos que oferecem.

Percebe-se, pois, que, no quadro sócio histórico contextual das últimas décadas, a função estruturante da avaliação educacional expandiu-se da sala de aula para todo o sistema educativo, abrindo caminho para a conversão da avaliação educacional num domínio de práticas diverso e que abarca a ava-



liação de estudantes, professores, materiais de ensino, projetos e programas, currículos e instituições como um todo (ESTRELA; NÓVOA, 1999; LEITE; FERNANDES, 2002; SHAW et al., 2006). Para além disso, deve-se registar evoluções consideráveis nas dimensões concetual e metodológica da avaliação, quer em termos dos papéis e funções que desempenha, quer no que se refere a métodos e instrumentos de recolha de informação. Do ponto de vista conceptual, essa evolução traduz-se numa abertura a outros papéis para a avaliação educacional que não se limita à sua função sumativa e, conseqüentemente, à da prestação de contas, certificação ou seleção. Ela incorpora também sua função formativa, numa perspectiva de “uso” para a melhoria (SHAW et al., 2006). Ou seja, a avaliação deixou de servir apenas para julgar, ou para provar o que quer que seja, passando a constituir um processo de apoio à tomada de decisões.

Nesse sentido, compreende-se a importância concedida à avaliação dos cursos – patente nas recentes políticas educativas para o ES – como garantia da qualidade educativa, sendo possível identificar, nos documentos legais que estruturam essas políticas, diferentes propósitos complementares, isto é, quer lógicas formativas e de melhoria dos processos, quer lógicas sumativas de controlo e regulação. Esses processos, como já mencionado, aliam processos de avaliação externa com processos avaliativos a serem desenvolvidos pelas instituições. A esse propósito, Santos (2011, p. 3) esclarece que tal opção parte da ideia de que

[...] a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior [uma vez que] é aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade.

É nesse entendimento que os documentos legais que apontam para a avaliação institucional justificam a avaliação interna, entendendo-a formativamente (numa lógica de tomada de decisão para a melhoria no desenvolvimento de um processo contínuo de atuação). No entanto, também a avaliação externa é referenciada numa perspectiva formativa (de fornecimento de informações às IES para a tomada de decisões sustentadas e indutoras de melhorias), mas, simultaneamente, sumativa (de prestação de contas e de

certificação/acreditação). Esses aspetos são claramente assumidos na publicação da A3ES, da autoria de Santos (2011, p. 5) quando refere:

[...] as estruturas e mecanismos internos de garantia da qualidade deverão constituir uma primeira linha, fundamental, de intervenção nos processos de avaliação, com o objetivo último de promover a interiorização de uma cultura de qualidade que permeie todas as atividades desenvolvidas no interior da instituição. [...] O exposto [...] não invalida a importância da avaliação externa, que é igualmente não só necessária, como essencial, quer para a validação dos mecanismos de avaliação interna, que deverão ser obrigatoriamente incluídos no escrutínio a ser efetuado pelos avaliadores externos, quer como fonte de informação e um juízo de valor validados de forma independente.

Esse apelo a uma avaliação institucional que seja promotora de qualidade é claramente expresso nos documentos que concretizam as políticas de ES em Portugal decorrentes do PB. Esses documentos (DL n. 74/2006; Lei n. 38/2007; DL n. 369/2007; DL n. 107/2008) referem-se à qualidade e à avaliação institucional na sua relação com a qualidade, nos seguintes termos:

- *criação do sistema de garantia da qualidade do ES português no quadro de um referencial internacionalmente reconhecido*,<sup>4</sup> organizado em torno de quatro eixos: alargamento da avaliação ao desempenho das IES; objetivação dos critérios da avaliação, tradução dos resultados em apreciações qualitativas e clarificação das consequências da avaliação; internacionalização do processo de avaliação institucional; e exigência de concretização, pelas IES, de sistemas próprios de garantia da qualidade, passíveis de certificação (DL n. 369/2007);
- sistema de garantia da qualidade concretizado por meio de *uma vertente interna, de autoavaliação das IES, e de outra, de avaliação externa*, a cargo de uma agência independente (Lei n. 38/2007; DL n. 369/2007) – legislação que criou a A3ES;

<sup>4</sup> Conforme aos *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (constantes do relatório de 2005), preparado pela ENQA a pedido dos ministros signatários da Declaração de Bolonha.

- *relatório anual de concretização do PB, enquanto mecanismo de controlo de qualidade, por via da monitorização interna das mudanças realizadas pelas IES, quer em termos de processos, quer em termos de resultados atingidos por relação com os objetivos fixados (DL n. 107/2008);*
- *avaliação e acreditação dos ciclos de estudos, como elemento de primeira ordem do sistema europeu de garantia de qualidade no ES, ao ser apresentada a acreditação como “condição indispensável” ao funcionamento (e financiamento) dos cursos e das IES, em função dos resultados obtidos no processo de avaliação (DL n. 74/2006; Lei n. 38/2007; DL n. 369/2007);*
- *criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, no âmbito da inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ES, responsável pela avaliação e acreditação dos cursos e das IES (DL n. 74/2006; DL n. 369/2007);<sup>5</sup>*
- *objetivos da avaliação da qualidade, ao nível da melhoria da qualidade das IES (Improvement), da prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das IES (accountability) e do desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade (sustentabilidade) (Lei n. 38/2007);*
- *parâmetros da avaliação da qualidade em dois níveis: o da atuação das IES e o dos resultados decorrentes da sua atividade. Os primeiros relacionam-se com o ensino ministrado (nível científico, metodologias de ensino-aprendizagem, avaliação dos estudantes); com a qualificação e adequação do corpo docente; com a estratégia adotada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada; com a atividade científica, tecnológica e artística; com a cooperação internacional; com a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional; com a eficiência de organização e de gestão; com as instalações e o equipamento didático e científico; e com os mecanismos de ação social. Já os parâmetros relacionados aos resultados prendem-se com*

<sup>5</sup> A avaliação realizada pela A3ES, e como já atrás foi referido, pode ter como consequências: acreditar o curso por seis anos; acreditar o curso condicionalmente (condições a cumprir de imediato, a cumprir a um ano ou a três anos); não acreditar o curso.

quatro dimensões essenciais: organização dos ciclos de estudos; estudantes; investigação; e abertura ao exterior (local/regional, nacional e internacional). No que à organização dos ciclos de estudos diz respeito, os parâmetros relacionados aos resultados prendem-se com a adequação do ensino ministrado às competências que cada ciclo de estudos deve assegurar e com a realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições. Ao nível dos estudantes, os resultados relacionam-se ao acesso, à promoção do sucesso e à inserção na vida ativa, estando associados, especificamente, à evolução da procura e alargamento da base social de recrutamento dos estudantes, à capacidade para promover a integração bem-sucedida dos estudantes e o sucesso escolar e à inserção dos diplomados no mercado de trabalho. Os parâmetros relacionados à dimensão investigativa têm a ver com a produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da IES; com a inserção dos estudantes em dinâmicas de investigação; e com a valorização económica das atividades de investigação e desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da IES. Por último, a abertura das IES ao exterior, no que a parâmetros relacionados com resultados diz respeito, encontra tradução na integração em projetos e parcerias nacionais e internacionais; na prestação de serviços à comunidade; no contributo para o desenvolvimento regional e nacional; na ação cultural, desportiva, artística e promoção da cultura científica; na captação de receitas próprias por meio da atividade desenvolvida; e na informação sobre a instituição e o ensino ministrado (Lei n. 38/2007);

- *os resultados da avaliação externa* são reconhecidos numa perspetiva de fornecimento de informações para a tomada de decisões (alíneas a e b, dos pontos 1 e 2 do art. 15º, da Lei n. 38/2007) e numa perspetiva de contribuir para a melhoria da IES (alínea c, do ponto 1 do art. 15º, da Lei n. 38/2007).

No que à FIP diz respeito, a legislação que regulamenta o regime jurídico de habilitação profissional para a docência (DL n. 43/2007, preâmbulo) também dá atenção à garantia da qualidade da formação. Nesse diploma é referido expressamente que “os processos de garantia de qualidade do novo sistema de habilitação para a docência são um dos seus elementos estruturantes”. A essa informação, e para além dos critérios estabelecidos pelo DL n. 74/2006, o novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência define um conjunto de condições relativas à natureza e ao processo de aquisição da qualificação profissional, que se prendem com: a adequação da formação aos perfis de desempenho docente e aos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário; a adequação do corpo docente e dos recursos materiais; a capacidade e qualidade das escolas e orientadores cooperantes; a análise da avaliação da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada; e o incentivo à promoção da qualidade, inovação e mobilidade (DL n. 43/2007).

Em face do exposto, é possível inferir que os procedimentos de avaliação são cada vez mais frequentes no ES em geral e na FIP em particular, sendo orientados para a promoção da qualidade na perspectiva quer dos processos, quer dos resultados, quer ainda numa perspectiva de estímulo a uma melhoria constante (LEITE, 2012; SANTOS, 2011). Essa última vertente é promovida pela institucionalização de dinâmicas internas que configurem uma cultura institucional de garantia da qualidade da formação (de modo a garantir a sustentabilidade da melhoria). Se desenvolvidos no quadro de uma política coerente e articulada, estes parecem-nos aspetos de particular importância nos processos de melhoria educativa.

Reconhecendo-se que a avaliação e a qualidade constituem duas faces de uma mesma moeda, é de grande importância termos presente que qualquer medida que vise a produzir mudança deve estar fundamentada em dados fiáveis, baseados em avaliações que ofereçam informação de base suficiente para a tomada de decisões. Isso significa que a avaliação deverá contribuir para promover a inovação permanente, até porque, como é sustentado por Casanova (2006, p. 244),

[...] a informação que facilita uma avaliação permanente é a que promove as inovações necessárias, de qualquer elemento curricular, para superar as dificuldades encontradas ou para reforçar os pontos fortes do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes.

Ou seja, em nossa opinião, os sistemas educativos, para promoverem processos de melhoria, necessitam de informação adequada, entre outros aspetos, sobre as necessidades dos estudantes, as estratégias e procedimentos curriculares seguidos, os processos administrativos a que recorrem, os efeitos que vão sendo gerados e as vivências que vão sendo instituídas. E essa informação, como se infere, é fornecida por práticas de avaliação. Daí a relação cada vez mais forte entre qualidade e avaliação, olhando a qualidade num sentido social (SOBRINHO, 2013) e não como um mero procedimento burocrático que exige o cumprimento de obrigações orientadas por princípios de eficiência (SOBRINHO, 2002). O que estamos a sustentar é que a avaliação pode estar associada a ideais democráticos capazes de fornecer a todos os estudantes que passaram a aceder ao ensino superior condições para aprenderem e desenvolverem competências profissionais e de cidadania (LEITE; FERNANDES, 2014) que os tornem cada vez mais gente (FREIRE, 1974, 1975).

Os dados da avaliação, no quadro da perspetiva que aqui estamos a seguir, devem fazer parte de uma estratégia deliberada para a melhoria, pelo que uma abordagem integradora das diferentes vertentes da realidade educativa de cada instituição de formação – como a que, pelo menos retoricamente, está prevista na legislação que enquadra a reforma do ES em Portugal – poderá contribuir para o fortalecimento da capacidade das instituições educativas para lidarem com a mudança, promovendo uma qualidade social que garanta a vivência no ES de condições de sucesso para todos os que a ele acedem.

## **METODOLOGIA**

A opção seguida neste estudo, de orientação quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BRANNEN, 2004; COLÁS BRAVO;

EISMAN, 1998), justificou-se de modo a obter informação dos professores do ensino superior responsáveis pela implementação da FIP da educação básica em Portugal decorrente do PB. Para a recolha dessa informação foi usado um inquérito por questionário.

Responderam ao questionário profissionais diretamente envolvidos na FIP da educação básica ( $n = 25$ ), pertencentes a órgãos de gestão de IES públicas (dos subsistemas universitário e politécnico), de várias regiões de Portugal. Em 2013, data do estudo, a FIP da educação básica em Portugal encontrava-se atribuída a 20 IES públicas (seis do subsistema universitário e 14 do subsistema politécnico). Dessas instituições, recolheram-se dados de representantes de 11 IES (três do subsistema universitário e oito do politécnico). Por essa razão, o número de participantes neste estudo, ainda que reduzido, representa e é representativo do número de IES. Tratou-se de uma amostra intencional (SAMPIERI et al., 2006), sendo os participantes selecionados com base na participação num fórum de discussão e reflexão sobre as mudanças na formação de professores resultantes do PB.

Os representantes dos órgãos de gestão eram maioritariamente coordenadores de cursos de FIP, ou seja, cursos que, em decorrência do PB, correspondem ao 2º Ciclo de Estudos (mestrado). Todos os inquiridos desempenhavam funções docentes nos respetivos cursos de FIP assegurados pelas IES, o que, do nosso ponto de vista, constitui uma mais-valia por permitir obter uma perspetiva sustentada na globalidade das práticas de organização e desenvolvimento curricular.

O questionário foi estruturado em duas partes principais. A primeira, com perguntas fechadas, recolheu opiniões sobre as políticas do ES e de FIP no quadro do PB. Essa parte do questionário avaliou a concordância desses responsáveis pela concretização dos cursos relativamente a parâmetros que dizem respeito a aspetos da mudança ao nível do ES em geral e da FIP em particular, e a um aspeto específico relacionado com a avaliação e a acreditação dos cursos realizadas pela A3ES. As perguntas fechadas foram respondidas pelo recurso a uma escala de Likert de 4 pontos, em que “1” significa discordância total e “4” significa concordância total.

Numa segunda parte, recorrendo a questões abertas, os inquiridos foram solicitados a expressar suas opiniões sobre os efeitos da implementação das políticas de FIP no quadro do PB, bem como a respeito dos efeitos dos processos de avaliação e acreditação realizados pela A3ES na relação com a promoção da qualidade.

Vários procedimentos foram seguidos a fim de verificar a validade e confiabilidade do questionário. Especialistas na área analisaram a primeira versão do inquérito, para assegurar a validade de conteúdo (SAMPIERI et al., 2006) e validade lógica (ALMEIDA; FREIRE, 2000). Para além de avaliar se os itens mediam o grau de concordância dos participantes relativamente aos vários aspetos inerentes às políticas e à sua concretização no âmbito do PB, foi também analisada a formulação dos itens no sentido de avaliar a validade facial (SCHWEIGERT, 2013). Esse processo resultou na revisão e melhoria da estrutura do questionário. Relativamente à avaliação da fiabilidade, calculou-se o coeficiente *alfa de Cronbach* para o conjunto de itens de cada dimensão com o intuito de analisar a consistência interna dos itens. No que à parte do questionário com perguntas abertas diz respeito, os discursos dos respondentes foram tratados pela técnica de análise de discurso (KRIPPENDORFF, 2003).

Em síntese, a análise dos dados envolveu métodos quantitativos (análise estatística, utilizando IBM-SPSS Statistics 20) aplicados às perguntas fechadas e métodos qualitativos (análise de conteúdo [KRIPPENDORFF, 2003]) aplicados às questões abertas. Para a análise estatística, a frequência absoluta e a frequência relativa foram utilizadas como medidas de resumo para variáveis categóricas e a média e desvio padrão para as variáveis ordinais e métricas. Para todos os procedimentos estatísticos, a hipótese nula foi rejeitada, limitando o erro de tipo 1 em 0,05. Para sintetizar a tendência de resposta para cada dimensão do questionário, foi calculada a média das respostas dos participantes no conjunto de perguntas correspondente a esse domínio. Para cada dimensão do questionário, foi ainda calculada a correlação *rs* de Spearman (uma vez que as variáveis não seguiam distribuição normal) entre cada item de avaliação parcial e a pergunta



de avaliação global dessa dimensão. As perguntas abertas do questionário foram alvo de análise de conteúdo e descritas relativamente às frequências absoluta e relativa de cada categoria. Nesse procedimento, as categorias foram estabelecidas *a priori*, tendo por base a ideia central de cada pergunta.

## RESULTADOS

A análise das respostas dos participantes aos itens relativos à *adesão às políticas do ES e FIP no quadro do PB* permite verificar que, de um modo geral, os participantes têm um nível de concordância parcial com as políticas e as práticas que as concretizam ( $M = 2.8$ ,  $dp = 0.45$ ). No entanto, como é possível observar na Tabela 1, a média do último item dessa dimensão (1.18), que corresponde a uma questão de avaliação global do aspecto visado nesse grupo de questões, situa-se nos 2.5, ou seja, abaixo da média global ( $M = 2.8$ ) da dimensão *adesão às políticas do ES e FIP no quadro do PB*. Efetivamente, a resposta dos inquiridos a esse item expressa uma tendência maioritariamente discordante (58.4%) em relação à adequação dessas políticas, em geral.

Analisando as correlações entre os itens parciais e o item de apreciação global da dimensão *adesão às políticas do ES e FIP no quadro do PB* (item 1.18), verifica-se alguma variabilidade nos valores das correlações. Os itens que revelam uma associação mais significativa com essa pergunta global são 1.13, 1.17, 1.1, 1.2 e 1.11. Os itens 1.13 e 1.17 apresentam correlações negativas com o item global, referindo-se respetivamente à influência negativa do enquadramento legal do modelo de FIP na qualidade da formação ( $rs = -0.671$ ,  $p < 0.01$ ) e à morosidade do processo da agência de acreditação A3ES ( $rs = -0.621$ ,  $p < 0.01$ ).

Uma análise mais específica dos quatro itens da primeira parte do questionário, relativos aos processos de avaliação e acreditação do ES (1.14, 1.15, 1.16 e 1.17), permite sublinhar os aspetos que se prendem com a criação da A3ES, em relação aos quais o nível de concordância é superior a 90%. Efetivamente, a quase totalidade dos inquiridos ( $M = 3.3$ ) considera que a criação da A3ES é útil para garantir as práticas

institucionais de melhoria da qualidade da formação no ensino superior. Além disso, quase todos os participantes expressam a ideia de que os parâmetros considerados na avaliação da qualidade instituídos no quadro do Processo de Bolonha são pertinentes (item 1.15), ainda que coloquem algumas reservas quanto à adequação do processo previsto para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (item 1.16).

**TABELA 1 - Itens relativos à dimensão *Adesão às políticas do ES e FIP no PB*, frequência absoluta em cada uma das alternativas com suas respectivas medidas descritivas e correlação com o item de avaliação global dessa dimensão (item 1.18)**

| 1.1 A mudança na estrutura dos ciclos e graus acadêmicos, introduzida no quadro do Processo de Bolonha, constitui uma melhoria no modelo organizacional do ensino superior, em geral, e da formação de professores, em particular. |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
|--|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----|-------|------|------------------------|
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 3  | 10                        | 10                        | 2                       | 25 | 2,4   | 0,82 | 0,614 **               |
| 1.2 A flexibilidade de percursos do estudante, o reconhecimento de competências e a mobilidade no Espaço Europeu de Ensino Superior constituem aspetos positivos no processo de reforma do ensino superior.                        |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 0  | 1                         | 11                        | 13                      | 25 | 3,5   | 0,59 | 0,521 **               |
| 1.3 O foco na mudança de paradigma formativo, orientado para uma aprendizagem baseada nas competências, é uma mais-valia para a formação no ensino superior.   |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 0  | 1                         | 15                        | 9                       | 25 | 3,3   | 0,56 | 0,380                  |
| 1.4 A adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes, é útil para orientar a educação/formação superior.  |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 1  | 1                         | 13                        | 10                      | 25 | 3,3   | 0,74 | 0,257                  |
| 1.5 O Processo de Bolonha obrigou as instituições a uma organização que afeta negativamente a qualidade da formação de professores.  |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 8  | 8                         | 7                         | 2                       | 25 | 2,1   | 0,97 | -0,396                 |
| 1.6 Na formação de professores, a mobilidade discente é inexistente.   |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 4  | 3                         | 9                         | 8                       | 24 | 2,9   | 1,08 | -0,451 *               |
| 1.7 O sistema europeu de créditos curriculares (ECTS) não está a ser cumprido no âmbito da filosofia de formação que o suporta.  |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 5  | 7                         | 11                        | 1                       | 24 | 2,3   | 0,87 | -0,276                 |
| 1.8 O estabelecimento do 2º Ciclo de Estudos (Mestrado) como nível mínimo de qualificação profissional para todos os docentes constitui uma alteração positiva na formação de professores.   |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 1  | 6                         | 7                         | 11                      | 25 | 3,1   | 0,93 | 0,200                  |

(continua)

**TABELA 1 - Itens relativos à dimensão *Adesão às políticas do ES e FIP no PB*, frequência absoluta em cada uma das alternativas com suas respectivas medidas descritivas e correlação com o item de avaliação global dessa dimensão (item 1.18)**

| 1.9 O alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista (perfil de 1 a 4) constitui uma alteração positiva.   |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
|--|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----|-------|------|------------------------|
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 5  | 7                         | 11                        | 2                       | 25 | 2,4   | 0,91 | 0,188                  |
| 1.10 A definição das componentes de formação dos ciclos de estudos que habilitam para a docência representa um avanço na formação de professores.  |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 1  | 4                         | 16                        | 4                       | 25 | 2,9   | 0,70 | 0,077                  |
| 1.11 O estabelecimento de percentagens mínimas e máximas para cada uma das componentes de formação dos ciclos de estudos que habilitam para a docência representa um avanço na formação de professores.                      |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 3  | 2                         | 16                        | 4                       | 25 | 2,8   | 0,85 | 0,588 **               |
| 1.12 A valorização do conhecimento na área da docência constitui uma mais-valia para a formação de professores.  |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 0  | 1                         | 13                        | 9                       | 23 | 3,3   | 0,57 | 0,440 *                |
| 1.13 O enquadramento legal do atual modelo de formação de professores tem diminuído a qualidade da formação.   |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 3  | 9                         | 7                         | 4                       | 23 | 2,5   | 0,95 | -0,671 **              |
| 1.14 A criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior é útil para garantir as práticas institucionais de melhoria da qualidade da formação no ensino superior.   |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 0  | 1                         | 16                        | 8                       | 25 | 3,3   | 0,54 | 0,090                  |
| 1.15 Os parâmetros considerados na avaliação da qualidade instituídos no quadro do Processo de Bolonha são pertinentes.  |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 0  | 3                         | 17                        | 3                       | 23 | 3,0   | 0,52 | 0,487 *                |
| 1.16 O processo previsto para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior é adequado.   |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 0  | 10                        | 13                        | 2                       | 25 | 2,7   | 0,63 | 0,460 *                |
| 1.17 A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) apenas serve para tornar o processo de organização mais moroso, não trazendo qualquer consequência positiva para a qualidade da formação de professores. |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 5  | 14                        | 5                         | 0                       | 24 | 2,0   | 0,66 | -0,621 **              |
| 1.18 De um modo geral, as políticas do ensino superior e formação de professores instituídas no âmbito do Processo de Bolonha são adequadas.   |                           |                           |                         |    |       |      |                        |
| DISCORDO TOTALMENTE (1)  | DISCORDO PARCIALMENTE (2) | CONCORDO PARCIALMENTE (3) | CONCORDO TOTALMENTE (4) | N  | MÉDIA | D.P. | CORRELAÇÃO DE SPEARMAN |
| 1  | 13                        | 8                         | 2                       | 24 | 2,5   | 0,72 | 1                      |

Nota: \* valor significativo a um nível de significância de 5% ; \*\* valor significativo a um nível de significância de 1%.

Fonte: Sousa-Pereira (2012).

No que diz respeito à segunda parte do questionário, correspondente a questões abertas, foram solicitadas, aos inquiridos, suas percepções quanto a efeitos do processo de avaliação e acreditação da A3ES ao nível das IES, assim como implicações de médio e longo prazos da atividade da A3ES na FIP.

Quanto aos efeitos do processo de avaliação e acreditação desenvolvidos pela A3ES ao nível das IES, 60% dos participantes ( $n = 15$ ) pronunciaram-se sobre o assunto. Os inquiridos entendem que *há efeitos positivos na organização interna das instituições e nos mecanismos de qualidade que desenvolvem*, predominantemente relacionados com: promoção de maior reflexão interna sobre o processo formativo; definição de ações e introdução de alterações tendentes à melhoria; e desenvolvimento de sistemas internos de garantia da qualidade da formação. Os *efeitos negativos* assinalados referem-se, unicamente, à burocratização dos processos, sendo mencionados por apenas três inquiridos. Deve-se destacar, ainda, que 36% dos participantes ( $n = 9$ ) não se pronunciaram sobre o assunto.

Quanto às implicações de médio e longo prazos da atividade da A3ES na FIP, os participantes assinalaram, predominantemente, os aspetos relativos à regulação da qualidade, racionalização e reorganização da rede de ES da FIP ( $n = 10$ ). No entanto, cerca de metade dos participantes ( $n = 12$ ) não identificou implicações da atividade da A3ES na FIP.

Em suma, os responsáveis pelos cursos de formação inicial de professores consideram a avaliação externa a que os cursos são sujeitos útil para melhorá-los e para implementar uma formação mais adequada, embora também reconheçam que essa avaliação institucional burocratiza a formação e os procedimentos.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora o foco de análise neste artigo seja a dimensão da avaliação e sua relação com a garantia de qualidade dos cursos, os dados obtidos permitem perceber que, de um modo geral, a maioria dos participantes apresenta uma concordância parcial com a generalidade dos princípios subjacentes ao

PB – que encontram tradução nas recentes políticas para o ES e a FIP. Desse modo, percebem-se algumas reservas que poderão estar relacionadas com a componente de operacionalização dessas políticas. A esse propósito, importa mencionar que, na maior parte dos casos, a dificuldade em aplicar na prática aquilo que se defende em termos de princípios relaciona-se com a capacitação local, ou seja, com a capacidade institucional, em sentido amplo, para o fazer, situação que nem sempre é fácil dada a amplitude de tarefas que estão a ser solicitadas às IES e aos seus docentes.

Retomando o foco deste artigo relativo ao papel da avaliação institucional na garantia da qualidade educativa instituída em Portugal na FIP decorrente do PB, há que realçar que as políticas que a justificam apontam-na num duplo eixo: autonomia *versus* responsabilização. De fato, o princípio de autonomia do ES, e no que à FIP diz respeito, implica que cada instituição concretize procedimentos adequados à missão que a legitima. No entanto, a par desse princípio, o fato de as instituições funcionarem com dinheiro público acarreta-lhes uma responsabilidade social que não pode ser ignorada. Olhando as IES na sua dimensão de serviço público, a responsabilização perante o Estado/Governo e a sociedade civil constitui um princípio de grande relevância. É nesse sentido que Cachapuz (2010, p. 7) sustenta que cada IES “deve dotar-se de estruturas transparentes de monitorização, avaliação e melhoria da qualidade dos serviços prestados (ensino, pesquisa e extensão)”, aspeto com o qual concordamos, apesar de reconhecermos que as condições existentes nem sempre favorecem a sua criação. Dado o enquadramento desse aspeto nas políticas analisadas, podemos afirmar que a lógica de prestação de contas, associada a uma cultura de responsabilização (*accountability*), parece assumir dois propósitos-chave: por um lado, assume a forma de instrumento para estimular uma qualidade de formação geradora de níveis mais elevados e adequados de formação dos estudantes; e, por outro, pretende contribuir para a manutenção da confiança dos cidadãos em relação às IES.

Tendo em consideração que, muitas vezes, os debates/discussões sobre as políticas, nomeadamente as que estruturam

as reformas educativas, não têm por base evidências empíricas, parece-nos também que, nas políticas educativas no quadro do PB, comporta uma mais-valia ser prevista a existência de mecanismos sistemáticos para monitorar o impacto das mudanças previstas ao longo do tempo. No entanto, como tem sido reconhecido, políticas de exigência devem ser acompanhadas dos necessários apoios, ou seja, como refere Hopkins (2008), uma estratégia nacional para a mudança das instituições educativas e do sistema tem que ligar *inputs* e *outputs* ou, dito por outras palavras, tem que se basear no princípio de desafio elevado e elevado apoio (*high challenge and high support*), o que implica existirem recursos materiais, humanos e financeiros. Num contexto de crise generalizada e de grandes restrições orçamentais, este constitui um ponto crítico da concretização do PB em Portugal, pois têm sido muitas as limitações vividas.

No que à avaliação externa dos cursos de ES diz respeito, isto é, à avaliação feita pela A3ES, os dados obtidos no estudo aqui apresentado permitem perceber um bom nível de concordância relativamente à atividade dessa Agência de Avaliação e de Acreditação do ES. As respostas dos responsáveis pela FIP em Portugal remetem para a utilidade da criação dessa Agência na garantia de práticas de melhoria institucional, referindo-se quer à pertinência dos parâmetros considerados na avaliação da qualidade instituídos no quadro do PB ( $M = 3.0$ ), quer à adequação do processo previsto para a avaliação e acreditação do ES ( $M = 2.7$ ). Esses resultados, obtidos nas respostas às perguntas fechadas do questionário, são reforçados na resposta a uma das perguntas abertas do mesmo, que procurou recolher dados relativos aos efeitos percecionados do processo de avaliação e acreditação realizado pela A3ES. Em relação a esse aspeto, os participantes referem-se, de forma bastante expressiva (60%), a efeitos positivos ao nível da organização interna e da introdução de procedimentos que viabilizem mecanismos de qualidade, nomeadamente os relacionados com: indução de uma maior reflexão interna sobre o processo formativo (40%); definição de ações e introdução de alterações tendentes à melhoria (20%); e desenvolvimento de sistemas internos de garantia da qualidade da formação (16%).

Por outro lado, quando questionados sobre as implicações a médio e longo prazos da atividade da A3ES na FIP, a maior parte dos inquiridos que responderam à questão (40%) menciona, como principal implicação, a regulação da qualidade, racionalização e reorganização da rede de FIP no ES, com a consciência clara de que essa avaliação pode gerar encerramento e fusão de cursos. Apesar disso, como já tivemos oportunidade de referir, os resultados obtidos permitem constatar que existe um bom nível de concordância em face da utilidade e da generalidade da ação da A3ES, o que nos faz supor que os participantes reconhecem também a necessidade de tais racionalização e reorganização da rede serem realizadas em função da aferição da qualidade dos cursos e das IES. Esse dado confirma o que, no princípio do século, foi expresso por Esteves (2002, p. 76) em relação à FIP:

[...] um traço parece avultar e ter um grande poder explicativo em relação às necessidades de reconceptualização da formação de professores: o da profunda insatisfação que, em geral, se manifesta [...] em relação à qualidade da formação de que os professores são portadores.

Em síntese, o que este estudo revelou foi que, se bem conduzida, a avaliação institucional do ES e dos cursos de FIP poderá ser a base de uma estratégia promotora de uma educação democrática, que positivamente mobilize as especificidades dos distintos contextos sociais, isto é, que promova uma melhoria fundada numa qualidade social.

## REFERÊNCIAS

- ALDERMAN, G.; BROWN, R. Can quality assurance survive the market? Accreditation and audit at the crossroads. *Higher Education Quarterly*, Oxford, v. 59, n. 4, p. 313-328, Oct. 2005.
- ALMEIDA, L.; FREIRE, T. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 2. ed. Braga: Psiquilibrios, 2000.
- BARRETTO, E. S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

BRANNEN, J. Working qualitatively and quantitatively. In: SEALE C. et al. *Qualitative research practice*. Londres: Sage, 2004.

CABRAL, M. H. C. *Estudo da expansão do sistema de ensino superior português nas últimas duas décadas*. 2006. Disponível em: <[http://www.adelinatorres.com/portugal/Manuel%20Caldeira%20Cabral\\_O%20sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Portugues.pdf](http://www.adelinatorres.com/portugal/Manuel%20Caldeira%20Cabral_O%20sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Portugues.pdf)>. Acesso em: ago. 2012.

CACHAPUZ, A. O Espaço Comum Europeu de ensino superior, o Processo de Bolonha e a autonomia universitária. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 53, n. 2, p. 1-9, 2010.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. *Unidos aprendemos: reforçar a cooperação para a equidade e para a qualidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE, 2007. Disponível em: <[www.dgae.min-edu.pt/c/document\\_library/](http://www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/)>. Acesso em: maio 2012.

CASANOVA, M. A. *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla, 2006.

COLÁS BRAVO, M. P.; EISMAN, L. B. *Investigación educativa*. 3. ed. Sevilla: Alfar, 1998.

COMISSÃO EUROPEIA. *Education and training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. Bruxelas: European Commission, 2004. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)>. Acesso em: out. 2012.

COMISSÃO EUROPEIA. *Improving teacher quality: the EU agenda*. Bruxelas: European Commission, 2010. Disponível em: <[http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN\\_Improve\\_Teacher\\_Quality\\_eu\\_agenda\\_04\\_2010\\_EN.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN.pdf)>. Acesso em: out. 2012.

ESTEVES, M. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, v. 8, p. 37-48, jan./abr. 2009.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto, 1999.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. *Quality assurance of higher education in Portugal: an assessment of the existing system and recommendations for a future system*. Helsinki: ENQA, 2006. Disponível em: <<http://www.mctes.pt/archive/doc/EPHReport.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

FREIRE, P. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Textos Marginais, 1974.

FREIRE, P. *Educação política e consciencialização*. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

HOPKINS, D. *Every school a great school: realizing the potential of system leadership*. 2. ed. Berkshire, England: Open University Press, 2008.



KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc., 2003.

LEITE, C. Qualidade da educação superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. v. 5.

LEITE, C. O discurso da qualidade na avaliação dos currículos dos cursos de ensino superior e seus efeitos. In: FAVACHO, A. M. P. et al. *Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *A avaliação da aprendizagem: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

LOPES, A. et al. A formação inicial de professores do 1º CEB nas duas últimas décadas: uma caracterização a partir de discursos de natureza sociopolítica. In: LOPES, A. *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: FPCEUP/Edições Afrontamento, 2007.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei n. 38/2007, de 16 de agosto. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 157, p. 5310-5313, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. DL n. 74/2006, de 24 de março. Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, alterado pelos DL n. 107/2008 e 230/2009. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série A, n. 60, p. 2242-2257, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. DL n. 369/2007, de 5 de novembro. Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 212, p. 8032-8040, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. DL n. 107/2008, de 25 de junho. Republica o DL n. 74/2006, de 24 de março. Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 121, p. 3835-3853, 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação. DL n. 43/2007, de 22 de fevereiro. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1ª série, n. 92, p. 1320-1328, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. DL n. 79/2014, de 14 de maio. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 92, p. 2819-2828, 2014.

SAMPIERI, R. et al. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, S. M. *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES, 2011.

SCHWEIGERT, W. *Research methods and statistics for psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 2013.

SHAW, I. et al. *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage, British Library, 2006.

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

SOBRINHO, J. D. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

SOUSA-PEREIRA, F. *A Formação de Professores no processo de Bolonha: uma análise centrada nas mudanças do currículo*. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Porto, 2012.

---

### FÁTIMA SOUSA-PEREIRA

Professora adjunta convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), Viana do Castelo, Portugal. Colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, Portugal  
*fatimapereira@ese.ipv.pt*

### CARLINDA LEITE

Professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Investigadora sénior e membro da Diretoria do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da FPCEUP, Porto, Portugal  
*carlinda@fpce.up.pt*

**Recebido em:** ABRIL 2016

**Aprovado para publicação em:** MAIO 2016





ENTREVISTA

# A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: UM DEPOIMENTO

**ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO  
NELSON GIMENES**

## **RESUMO**

*Nesta entrevista a professora Mara Regina Lemes De Sordi, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, faz um balanço minucioso da experiência de avaliação institucional participativa desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, iniciada em 2006, em parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed). Dentre os principais aspectos abordados, destacam-se as reflexões feitas em relação ao empoderamento dos diferentes atores escolares, ao sentido das Comissões Próprias de Avaliação nas escolas, aos desafios e equívocos da experiência e avanços por ela alcançados, bem como à construção de uma nova cultura escolar apoiada pela avaliação institucional participativa.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • PARTICIPAÇÃO •  
EDUCAÇÃO BÁSICA • POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

# LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL MUNICIPIO DE CAMPINAS: UN TESTIMONIO

## RESUMEN

*En esta entrevista la profesora Mara Regina Lemes de Sordi, de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas, efectúa un detallado balance de la experiencia de evaluación institucional participativa desarrollada en las escuelas de educación básica de la red municipal de Campinas, que tuvo inicio en el 2006, por medio de una alianza con el Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed). Entre los principales aspectos abordados, se destacan las reflexiones que se refieren al empoderamiento de los distintos actores escolares, al sentido de las Comisiones Propias de Evaluación en las escuelas, a los desafíos, a los equívocos de la experiencia y a los avances que alcanzó, así como a la construcción de una nueva cultura escolar apoyada por la evaluación institucional participativa.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • PARTICIPACIÓN • EDUCACIÓN BÁSICA • POLÍTICAS EDUCACIONALES.

# THE EXPERIENCE OF INSTITUTIONAL EVALUATION IN THE MUNICIPALITY OF CAMPINAS: A TESTIMONY

## ABSTRACT

*In this interview, Professor Mara Regina Lemes de Sordi, from the Faculty of Education of the University of Campinas, gives a detailed account of the experience of participatory institutional evaluation, developed in the municipal elementary schools of Campinas starting in 2006, in partnership with the Laboratory of Observation and Descriptive Studies (Loed). Among the main aspects covered, the reflections regarding the empowerment of the various school actors are emphasized, the direction of the School Evaluation Committees, the challenges, misconceptions and advancements reached in the experience, as well as the construction of a new school culture supported by participatory institutional evaluation.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • PARTICIPATION • BASIC EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES.

## **APRESENTAÇÃO**

Mara Regina Lemes De Sordi é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) desde 1996. Possui diversas publicações e trabalhos direcionados à avaliação educacional e institucional tanto na educação básica quanto na superior. Integrante do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed), participou ativamente da implantação dos processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, iniciada em 2006. Nesta entrevista, ela faz um balanço cuidadoso e detalhado sobre os dez anos de desenvolvimento da avaliação institucional participativa na rede municipal de Campinas, abordando temas como o sentido das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) nas escolas, o empoderamento dos diferentes atores escolares, os desafios, os equívocos da experiência e os avanços por ela alcançados, bem como a construção de uma nova cultura escolar apoiada pela avaliação institucional participativa.

---



**EB:** Professora Mara, como você acompanhou o processo de avaliação institucional participativa na rede municipal de Campinas desde o início, sua formulação, implantação, discutiui e dialogou sempre com a rede, qual o balanço que faz dessa experiência, a mais longa de que temos notícia no âmbito da educação básica no país? Pensamos que poderia comentar o desenho de avaliação adotado, as circunstâncias de implementação e os resultados do processo de avaliação institucional.

**MS:** A relação que o Laboratório Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Unicamp tem com a rede e o envolvimento dos pesquisadores do laboratório com a qualidade da escola pública criaram algumas condições bastante favoráveis, ao longo do tempo, para que atuássemos em conjunto, chegando mais perto da formulação de políticas que pudessem esboçar avanços no campo da avaliação da qualidade da escola.

#### A CARTA DE PRINCÍPIOS<sup>1</sup>

Uma das situações que favoreceu a experiência de avaliação institucional participativa ocorreu em 2002. Um dos professores da Unicamp assumiu cargo diretivo na Secretaria da Educação e isso promoveu condições mais concretas para a intensificação dos diálogos com os pesquisadores do Loed. Estavam querendo iniciar uma conversa sobre a avaliação em um momento em que ainda não havia esse cenário tão pesado a respeito da avaliação de resultados. Foi então que começamos – esse é um marco para a rede e para o Loed – a definir, com os gestores da rede e diretores das escolas, a relevância de pactuarmos uma Carta de Princípios. Toda vez que se pensasse numa avaliação institucional na rede municipal de Campinas, haveria uma Carta de Princípios que indicaria: isso é, isso não é! O trabalho de avaliação seria referenciado pela Carta de Princípios e isso objetivaria as decisões. A concepção de avaliação formativa e o afastamento da ideia de comparação e punição eram princípios básicos pactuados.

Essa era uma das questões importantes que marcaram, inclusive, o nosso trabalho conjunto. A aliança entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e FE/Unicamp/Loed seria

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta\\_de\\_principios.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta_de_principios.pdf)>. Acesso em: jun. 2016.

balizada pela Carta e mantida enquanto os princípios fossem respeitados. Isso foi interessante, em especial, se considerarmos como as pressões para uma avaliação centrada em produtos (índices) estavam crescendo. Observamos que a Carta de Princípios firmada era, para nós do Loed, inegociável para garantir concepções de qualidade mais implicadas socialmente. Várias vezes o projeto oscilou e, em alguns momentos, até houve certa desaceleração dos acordos, porque toda vez que, na mudança de gestores da rede, não havia mais o diálogo com a Carta de Princípios, ficava claro que a universidade pública não conseguiria se manter no processo. Tratava-se de um posicionamento claro e distinto de outros em que a universidade buscava as escolas como cenário de investigação.

Não se buscava a rede para utilizar como campo de pesquisa. Lembro o que diziam Luiz Carlos Freitas e Helena Freitas, nas assembleias que fazíamos para ir legitimando os princípios: “não estamos aqui pesquisando, a gente não está dependendo da rede para obter dados; queremos formular uma parceria cujo interesse está na qualidade da educação oferecida para os estudantes”. Isso ficou bonito. A Carta de Princípios até hoje vigora e continua sendo usada como norteadora para alguns fins. Então, entre todas as tensões próprias de uma rede de ensino, o que nos diferenciava como Loed era ter deixado claro, firmado posição sobre até onde iríamos juntos. E era uma das questões polêmicas na época. Dizíamos: “não temos nada a favor, nem contra governo nenhum. Nosso interesse não está vinculado em apoiar partido nenhum. Se mudar o governo, nós não vamos sair”; ou, “somente vamos participar se determinado partido estiver à frente”. A moeda de troca era a Carta de Princípios, ela é que era inegociável. Nosso compromisso era com a avaliação e estava assegurado pelos princípios firmados com equipes gestoras da rede.

## A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O SENTIDO DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO

Com a descontinuidade de governos e pelo fato de não termos conseguido chegar ao ponto de a avaliação ser pensada como política de Estado, o cenário favorável de 2002 demorou para se concretizar como uma política. Isso ocorreu em torno de 2007, para começar em 2008. Nesse lapso de tempo, embora houvesse uma predisposição para fazer esse tipo de avaliação, os gestores centrais não se dispunham a pôr em prática. Em 2007, 2008, várias mudanças no cenário político e o envolvimento de bolsistas do Loed, que eram profissionais da rede, criaram uma atmosfera propícia na SME para a elaboração de um projeto de avaliação institucional participativa, apoiado pelo Laboratório. O nome de AIP era intencional. Não se tratava de defender apenas uma avaliação institucional, mas sim uma avaliação institucional que garantisse a participação dos diferentes segmentos. Essa não era uma mera adjetivação; a gente só entendia possível daquela forma. Deliberamos pela abordagem inicial das escolas de ensino fundamental, até porque era a etapa mais pressionada pelos resultados da avaliação externa. Houve bastante interesse dos profissionais da educação infantil em aderirem ao projeto de AIP, impulsionados pelas ideias de Anna Bondioli. Mas foi preciso fazer uma escolha e essa escolha foi pelas escolas de ensino fundamental em função dos limites antevistos na operacionalização da proposta.

Formulou-se então um modelo muito baseado na experiência do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Esse é um grande ponto de conflito ou de dúvida, porque optamos por constituir as Comissões Próprias de Avaliação, como no Sinaes. Para muitas pessoas da rede e de fora dela parecia uma superposição de estruturas na medida em que já havia o Conselho de Escola. Para que uma CPA? Para nós – e até hoje reforçamos isso –, o problema não é o lugar em que acontece a avaliação institucional como instância. O Conselho de Escola não foi escolhido porque estava muito burocratizado e muito ligado à prestação de contas. A pressão da avaliação externa sobre a escola requeria uma

agenda mais ágil para tratar das questões pedagógicas. A avaliação externa caindo sobre a escola não condizia com o *modus operandi* dos conselhos, pelo menos naquele momento. Seria necessário voltar muito atrás e de novo discutir como é que ele se organizava, sair do viés de prestação de contas. Então, a opção foi propor a Comissão Própria de Avaliação, que garantiria uma coisa mais informal, que incluísse mais os atores da escola, mais próxima da realidade e mais ágil na percepção dos problemas.

Esse era o desenho. Tal Comissão tinha vantagem sobre a CPA da educação superior, porque estava muito mais próxima da escola, dos atores; o controle social era mais eficaz.<sup>2</sup> Evidentemente, não foi uma discussão fácil e nem todo mundo gostou. A gente nem usava o termo na época, mas a AIP era um processo de responsabilização horizontal. Em geral, a cultura de avaliação era a seguinte: normalmente se culpabilizava o outro, assim como se era culpabilizado pela avaliação externa. Também era da cultura escolar dizer: “para quem eu jogo o que eu não consigo fazer? Eles não nos dão as condições”. Então o processo era de transferência de responsabilidades.

A proposta de AIP e a criação das CPAs nas escolas pretendiam gerar um movimento de demanda para cima e para baixo simultaneamente, para que as pessoas assumissem responsabilidades; assumissem o direito/dever de demandar e serem demandadas. Enfim, queria-se voltar a pensar em uma gestão democrática de fato, não tão piramidal, não tão hierarquizada, não tão burocrática. Uma gestão a serviço das aprendizagens a ser garantida para todos os estudantes.

## OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS COMO ARTICULADORES DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

Esse foi o desenho que começou a partir de 2008, com os processos que elegem o orientador pedagógico (OP) da escola como o articulador da CPA, representando a equipe gestora. Isso também foi fonte de algumas dificuldades, porque a cultura escolar é a de que tudo passa pelo diretor, e entendemos que passa efetivamente. Mas o nosso pressuposto era

**2** SORDI, Mara Regina Lemes De. 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; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000300006&lng=en&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300006&lng=en&nrm=i)>; <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300006>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

de que a função de articulação das atividades da avaliação institucional dizia respeito à própria natureza das atividades do orientador pedagógico dentro da equipe gestora. Cabia a ele ativar a discussão sobre o pedagógico. Sendo ele o responsável pela CPA, isso favoreceria, em tese, que a reunião de CPA e as deliberações feitas não se perdessem no tempo e no espaço. O OP poderia conseguir o envolvimento dos diferentes segmentos escolares, municiar o próprio diretor para os encaminhamentos necessários e, objetivamente, produzir sentidos no projeto educativo da escola municiado pelos aportes da CPA.

Curioso era que o orientador pedagógico, em alguns momentos, parecia querer declinar de sua titularidade na CPA, alegando, por vezes, que essa era uma atividade a mais, que se somaria a todo o resto que já fazia. Uma pergunta que nos intrigava era: como é possível fazer a gestão do pedagógico sem a avaliação? Alguns manifestaram resistência, mas houve aqueles que se integraram à proposta, percebendo que ela tinha grande potencial, que era uma forma de os profissionais se constituírem como uma rede colaborativa e combativa diante da virulência das políticas externas que fatalmente iam chegando, como de fato chegaram.

#### EMPODERANDO OS ATORES DA ESCOLA PARA A OBTENÇÃO DE RESULTADOS QUE BENEFICIAM A TODOS

O Loed se envolveu muito com esse processo na SME. Fazíamos assessoria, capacitávamos os OPs, enfim. Depois de muitas reuniões e reflexões internas, nos interrogávamos: quanto tempo conseguiremos trabalhar com a rede? Segurar esse projeto de AIP diante da pressão do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A gente se questionava o tempo todo: o que vai permanecer de tudo isso? Temíamos que a qualquer momento a aliança se desfizesse. Mas a aposta no empoderamento dos atores nos mantinha na luta! Sempre imaginamos que as pessoas iam, formativamente, construir um jeito novo de olhar a avaliação. Nos motivava estar ajudando os profissionais a reforçar, ou confirmar o seu entendimento de que a avaliação no nível da escola,

compartilhada com os diferentes atores, era muito significativa e potente. Mais do que potencializar resistência aos mecanismos externos, defendíamos que a AIP potencializaria a obtenção de resultados que beneficiam a todas as crianças. Então percebemos que isso era o forte. Reação propositiva.

Da mesma forma, percebemos e nos confortava a ideia de que, se nada funcionasse e se tivesse sobrado isso apenas, teríamos, de uma forma indireta, instrumentalizado técnica e politicamente os profissionais para atuar defendendo a escola pública com autonomia e rigor. Não pretendíamos um processo que cultivasse a dependência da rede em relação à universidade. Almejava-se que a rede se mantivesse independente e, ao mesmo tempo, tivesse um ancoradouro que era a Carta de Princípios; que entendesse o que era a avaliação institucional e propiciasse o empoderamento de seus atores para que atuassem independentemente das mudanças de governo, das relações com a universidade. Queríamos firmar princípios e concepções alternativos de avaliação, focados em processos densos que gerariam resultados mais duradouros. Queríamos que, se um dia o Loed saísse de cena, os profissionais e a comunidade escolar, por terem aprendido a realizar AIP, se sentissem empoderados e dessem continuidade aos princípios avaliativos já firmados.

A ideia era admitir que existe vida fora do cenário imposto pela hegemonia das avaliações padronizadas, e que esse algo pode ser experimentado tomando-se a escola como referência.

#### AS INSEGURANÇAS, OS EQUÍVOCOS, OS AVANÇOS E AS APRENDIZAGENS

Muitas experiências postas em prática pelas escolas na aprendizagem da AIP nem sempre foram consideradas por eles exitosas. Não havia modelo pronto e, às vezes, os profissionais se ressentiam. E essa era uma questão curiosa. Em termos de política no município, às vezes se tem a ideia de que as pessoas esperam que tudo venha pronto, e que simplesmente cabe às escolas aplicar o que está previsto. Como nosso processo de AIP se assentava muito no diálogo com diferentes atores, tínhamos uma escuta muito sensível e íamos

aprendendo e corrigindo no processo. Conversávamos muito com os profissionais, com as crianças ou representantes de famílias, etc. para então propor caminhos que pareciam fazer mais sentido. E alguns achavam que isso era insegurança metodológica. Destaca-se que os encontros de formação dos OPs tinham como pretensão ajudar a compreender as diferentes formas de mediação dos coletivos. Ao serem expostos a processos de cunho problematizador, queríamos empoderá-los para que pudessem questionar as práticas e os discursos no âmbito das CPAs. Esse foi um dos aspectos mais buscados e mais tensos, uma vez que mexia com as relações de poder instituídas nas escolas. Mas como avaliar uma escola de forma ampla, como pretende a AIP, sem abalar um pouco sua cultura de participação, seus processos relacionais?

Hoje, se fôssemos fazer um balanço, talvez alguns equívocos pudessem ter sido evitados. Primeiro: a universidade centrou atenção na formação do orientador pedagógico para fazer a mediação do processo, a animação dos coletivos. O pressuposto era de que as pessoas deveriam dialogar numa condição um pouco mais horizontal, numa estatura um pouco mais próxima uns dos outros. Mas ficamos muito centrados nos OPs por necessidade absoluta de priorização e limites institucionais. Logo percebemos que os OPs liam essa opção com certo receio e de forma intensa traziam seus desapontamentos, pois parecia que se falava de AIP apenas com eles. O resto da escola, do Núcleo Ação Educativa Descentralizada da SME parecia não se envolver. Sob esse aspecto, temos que admitir que a crítica procede. Envolvidos com a reflexão e instrumentalização dos OPs, ação que nos coube diretamente, ingenuamente acreditávamos que os demais atores dos níveis *meso* e central tivessem sido informados sobre a política de AIP que se assumira como política de governo pelo Departamento Pedagógico, o que não aconteceu sincronicamente e gerou desconfortos.

Ou seja, na SME de Campinas há estruturas de nível *meso*, que são chamadas Naeds (Núcleo Ação Educativa Descentralizada), a quem compete apoiar o trabalho com as escolas da região. Esses Naeds estão sob a coordenação de um representante, indicado pelo Secretário da Educação. Nosso

pressuposto era de que, ao se instituir uma política de AIP como proposta de governo, todos seriam “comunicados” sobre mudanças derivadas da proposta e convocados a assumir responsabilidades no campo da gestão da política. E isso não nos cabia como Loed. Certa ou errada nossa percepção, essa instância ficou esquecida, não foi mobilizada o quanto deveria, e os fluxos comunicacionais entre CPAs das escolas e Naeds entraram em colapso, por um tempo. O projeto de capacitação foi revisto e passou a incluí-los formalmente (coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino).

**3** SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. (Org.). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas, SP: Millenium, 2009. SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. (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: Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2012. v. 2.

**EB:** Nos seus textos sobre a experiência de Campinas, publicados pelo município,<sup>3</sup> a avaliação externa que cabe no modelo da avaliação institucional seria feita justamente por esses grupos, pelo segmento intermediário da rede. Como estava pensada essa relação?

**MS:** Teoricamente havia um desenho no qual o Naed avaliaria o trabalho das escolas tomando como referência o Plano de Avaliação apresentado e sua aderência ao Projeto Pedagógico estabelecido. Na prática não aconteceu dessa forma.

Havia profissionais que entendiam a proposta e atuavam em conformidade, o que fica bem evidenciado nos trabalhos acadêmicos de alguns de nossos orientandos que estudaram essa política sob diferentes aspectos. Lamentavelmente identificamos que muitos profissionais que eram a favor da avaliação institucional participativa e demonstravam compreender suas possibilidades em relação aos processos de avaliação externa do governo federal, ao que parece, tinham uma visão meio idealizada do processo. Eles sonhavam que tudo só poderia acontecer se todas as condições objetivas estivessem garantidas pelo poder público local: “se não acontecer dessa forma, não faço, eu espero e pronto”. Havia uma dificuldade de entender que era um instante de posicionamento forte em defesa de uma proposta contrarregulatória. A rede de Campinas tem profissionais muito capacitados, articulados, pessoas críticas, bem formadas. Parecia que continuavam no exercício acadêmico de ver o que falta, sem se dar conta da historicidade do processo. A gente en-



contrava, às vezes, críticas severas aos limites do modelo da AIP, sem que se entendesse que o modelo era experimental, contestatório; ele não estava pronto e podia e devia ser (re)interpretado o tempo inteiro por todos. Mas precisava ser entendido e defendido como o melhor que se podia fazer naquele momento.

Então as releituras. Na hora em que você começa a conversar com a escola, a escola começa a dizer: “cadê o pessoal do nível *meso*?”. Aí nos damos conta de que parece que estamos falando de duas redes; eles não estão entendendo o que está mudando. As escolas mudavam um pouco e não conseguiam encontrar ressonância. Os supervisores continuavam a pensar suas práticas sem se aperceberem, intencionalmente ou não, de que havia uma “nova” política em cena.

Outro aspecto merece ser realçado. Às vezes a escola mudava, tinha já uma ambiência democrática, tinha um Conselho forte, até fazia a avaliação dentro do próprio Conselho, não criava a CPA, mas fazia a avaliação institucional. Alguns gestores achavam que ela não tinha aderido à política de AIP. Outras escolas atendiam ao disposto pela resolução que instituía a CPA, mas apenas formalmente. No papel existia uma CPA, mas ela nunca se reunia... Aí os segmentos escolares, participantes das CPAs, começaram a contar suas experiências nos diferentes encontros promovidos. E foram emergindo as contradições, os descompassos. Começaram a dialogar com o Departamento Pedagógico e a apresentar suas críticas e demandas, inclusive nas reuniões de negociação com a Secretaria da Educação.

#### A COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Criou-se uma Coordenação de Avaliação Institucional da rede, com quem a universidade passou a trabalhar mais intensamente. Na primeira fase, existia uma ligação muito forte do Loed com a Coordenação de Avaliação, no sentido de: vamos entender, formular, corrigir. A AIP nessa fase era dependente do Loed, o que assegurava uma leitura mais crítica dos processos e a preservação dos princípios e estratégias de ação. Essa centralidade do Loed foi se perdendo ao longo

do tempo. Seria muito bom que isso acontecesse, mas achamos que ocorreu de forma um pouco prematura. Sucessivas mudanças de secretários da educação e novos atores que estavam à frente do Departamento Pedagógico começaram a entender que o diálogo deveria ser com a assessoria deles. Valorizava-se o olhar interno mais do que a colaboração externa da universidade porque esta começava a incomodar. As políticas de avaliação externa ganhavam maior envergadura e pressionavam os gestores a obter bons índices e a AIP parecia mais interessada no processo de negociação, trazendo mais dificuldades do que resultados. Tensão no cenário e a Carta de Princípios voltava para objetivar a conversa, tencionando a implementação da política de AIP e os avanços da avaliação externa defendida pela lógica neoliberal.

Fazendo uma análise do vivido, se hoje fôssemos voltar atrás, eu diria que a capacitação dos atores para se engajarem na AIP tinha que ocorrer ao mesmo tempo, mas não tínhamos recursos para isso e nem eles. As pessoas também criticavam: “por que não se fez com toda a rede?”. Porque não dava... Se tivéssemos conseguido, estou convencida de que teríamos mais atores que defenderiam a AIP.

#### UMA POLÍTICA APENAS ASSENTIDA PELA SME

Relembremos o processo. Era uma tentativa de nos aproximar da rede e enfrentar a questão da avaliação das escolas desde dentro. Os equívocos a que me referi poderiam ter sido atenuados se a política de governo tivesse sido pensada a fundo por quem permitiu que ela ocorresse. Em sua inteireza.

**EB:** Mas não era a proposta inicial deles?

**MS:** Não era. A Secretaria permitiu, não atrapalhou. Aceitaram experimentar. Para nós foi uma conquista, agradecemos. Acreditávamos que a AIP permitiria, pelo menos, organizar os atores da rede para os difíceis tempos da avaliação externa que se avizinhavam. Fez-se a implementação. Saímos daquilo que alguns teóricos diziam sobre o Loed: “você apontam um jeito, denunciam, mas, concretamente, o que estão fazendo?” Então, a gente conseguiu, numa rede respeitável,

provar que dava para melhorar bastante a discussão sobre a qualidade da escola pública, relativizar a questão da análise só dos Idebs. Abriu-se a possibilidade de uma política de contrarregulação. Acho que a política de AIP nasceu quase que por descuido da SME. Vínhamos dialogando e, de repente, pareceu fazer sentido. Tanto que não se entendeu a fundo a robustez do processo do ponto de vista de fortalecimento dos atores, pois faltou uma reflexão mais vertical da SME sobre as mudanças organizacionais que a AIP exigiria. Talvez isso explique o “esquecimento” dos especialistas dos Naeds, que se sentiram surpreendidos com a novidade.

Nem todos os supervisores ou coordenadores pedagógicos ficaram à parte; muitos deles também se atiraram na proposta, mas outros se acomodaram na posição: “enquanto não falarem que isso faz parte das minhas responsabilidades, eu não faço”. Essa é uma questão importante porque, quando você está no lugar de supervisão, de acompanhamento, se a política é que diz o que deve ser feito, ainda que seja no viés da regulação, do controle, do monitoramento, se deveria fazer cumprir o que deve ser feito, não é? Acho que às vezes a escolha de se apartar do protagonismo atrapalhou muito o avanço da política de AIP, porque as pessoas percebiam. Se eu tenho que fazer o controle, eu supervisiono uma política e ela tem que acontecer na escola, não posso ficar indiferente se não está acontecendo; tenho que entender por que não está e fazer esse movimento para cima e para baixo, intermediando. Então, no meu modo de ver, evidenciou-se uma crise nesse espaço fulcral para a capacidade de resolução das políticas de avaliação instituídas pela Secretaria; ela acaba expressando uma certa apatia para exercer até a função reguladora tradicional.

**NG:** Seria como se fosse um projeto que vem de fora e não da própria Secretaria?

**MS:** Até mais do que isso. Eles entendiam que fizemos o primeiro projeto de AIP sozinhos.<sup>4</sup> Em uma rede de ensino complexa como a de Campinas, a questão da descontinuidade dos atores ao longo do tempo precisa ser considerada no

**4** O Projeto Geres (Projeto Geração Escolar 2005 - Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro) é um estudo longitudinal de painel, envolvendo a coleta de dados, que ocorreu no período de 2005 a 2009, seguindo os mesmos alunos de uma amostra de 312 escolas em cinco grandes cidades: Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador. O Polo Campinas, coordenado pelo Loed, acrescentou nas escolas sob sua responsabilidade ações ligadas a projeto-piloto de AIP. Esse projeto recupera a Carta de Princípios pactuada em 2002 e volta a focar a relevância de se construir a avaliação da qualidade das escolas junto aos atores locais. Esboça assim uma reação a modelos avaliativos que se pautam apenas nas medidas dos resultados.

debate. Para quem vivenciou e historicamente acompanhou a rede, em 2002, havia uma memória dos processos vividos buscando legitimação técnica e política acerca dos indicadores de qualidade de uma escola e dos princípios de uma avaliação institucional. As pessoas eram convocadas ao debate e discutiam os avanços e os retrocessos. Para outros atores que se integraram à SME posteriormente, a avaliação institucional começou em 2008, quando ela se tornou uma resolução. E aí o incômodo: “mas ninguém avisou a gente! Ninguém nos consultou”. A historicidade dos processos faz falta.

As iniciativas, boas ou não, mas que tentam inovar, chegar junto, problematizar e trazer mais gente para a conversa, no momento seguinte, são esquecidas. Não têm história, não têm memória. Parece que não aconteceu, não é comigo. O mesmo artifício pode ser visto quando um orientador pedagógico capacitado para mediar a CPA em uma escola, ao ser transferido para outra unidade escolar (concurso ou realocação), se posiciona com tranquilidade dizendo: “eu não conheço nada dessa escola, não vou falar nada porque não conheço direito a política de AIP nesta escola”. A visão da rede parece muito fluida e fragilizada.

#### A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA COMO NOVIDADE NA CULTURA DA ESCOLA

Vamos imaginar. A lógica era fazer uma proposta de trabalho com as CPAs, alunos, professores e funcionários e reportar ao Conselho dizendo “essas são as nossas prioridades”, e depois devolver para o Conselho, mostrando: “fizemos isso, avançamos naquilo”. Eu não sei se pela quantidade de coisas que se faz, ou pela pouca importância que se atribui à avaliação, acabou ficando um processo que não tinha esse vai e vem. Havia escola que dizia: “ainda não deu tempo, tem tanto problema para resolver que não dá para fazer a reunião da CPA”. Mas como entender isso, se a CPA era justamente para enfrentar os problemas? É como se a escola falasse: “comunidade fica quietinha, já, já eu te chamo, quando estiver tudo resolvido!”.

Percebe-se que esse lance da participação culturalmente é uma novidade; as equipes ainda pensam muito assim: “nós

resolvemos, nós fazemos, de vez em quando a gente conta para alguém”. Ou se diz: “ainda não deu tempo de fazer o plano de avaliação, estamos terminando o projeto pedagógico...”. A AIP, via CPA, queria justamente quebrar isso. Se não tem professor na escola, está faltando para começar as aulas, falta não sei o quê, uma comissão de avaliação local fortalecida teria condições, legitimidade, para encaminhar ao Conselho ou para onde quer que fosse a discussão. A AIP prevê demandas responsáveis para cima e para baixo. Agora, se não se monta um esquema, se não se chama o coletivo, não se muda a cultura de avaliação, não se exercita a responsabilização participativa.

Como é que se pode dizer durante cinco meses: “eu trabalhei improvisadamente porque não planejei, não vi, não priorizei”. Então, eram perguntas de certa inocência que se faziam: “como é que estão fazendo isso sem avaliar?”. Era, assim, meio estranho: “tem algo novo a que chamam AIP, esse novo eu não sei fazer”. Mas de repente diziam: “se a avaliação institucional é isso, então eu faço, já estou fazendo”. E os rótulos, os termos, as novidades iam caindo. Havia sempre a impressão de que chegou alguém com uma novidade, então a escola pensa: “deixa eles resolverem o que querem, depois continuamos fazendo o que a gente consegue”. Fica visível a falta de credibilidade nas políticas de rede. Estas nunca duram muito, duram o tempo do governo, quem sabe.

Mas aconteceu. E foi uma grande conquista do movimento, porque houve muita mudança: o prefeito, o Secretário da Educação, muita descontinuidade com as crises que Campinas viveu. A cada momento que saía um, e era muito rápido, parava-se e perguntava-se: quem vem agora, que cabeça, qual é o vínculo, está mais ou menos amarrado em relação às políticas de avaliação externas, aos resultados? Mas o grupo local, os profissionais começaram a reagir. Algo havia se imiscuído na cultura de avaliação da SME. Os princípios da Carta tinham sido apropriados pelos atores e estes os defendiam, mesmo sem a universidade por trás. Mesmo que as CPAs nem sempre funcionassem como pretendido. Mais importante era a compreensão de que a referência para a avaliação da qualidade se localiza na escola e em seus atores.

## A ATUAÇÃO DE OUTRAS AGÊNCIAS NA SME: REAÇÕES, RESISTÊNCIAS; AVANÇOS E RETROCESSOS

**NG:** Os grupos da escola ou o *nível intermediário*?

**MS:** Algumas escolas se posicionaram: “não queremos isso; não vamos aceitar que venha alguém de fora dizer o que temos de fazer”. Em outras, apareceram, por exemplo, a estratégia de coletivo de educadores, movimentos que nascem da própria rede sem nenhuma interferência institucional. Eles nos anunciam que alguma coisa sobrou da intensa relação entre SME e Loed. É bom, isso foi uma resposta contrarregulatória. Existiu uma reação, tem alguma legitimidade e, evidentemente, se você não auxilia, ela esmorece de novo, porque a cobrança externa tem sido cada dia mais forte e os reformadores empresariais estão aí com todas as respostas para os problemas da escola pública.

As agências que vêm tentando atuar atualmente na rede têm um programa pronto, prometem resultados e têm fórmulas próprias já testadas. Quando as pessoas dizem “mas nós temos avaliação institucional”, elas afirmam: “você podem continuar com ela, nós também queremos a mesma coisa”. Trata-se de uma apropriação do rótulo da avaliação institucional participativa para camuflar que também já existem grandes acordos deliberados, embora pareça que não se mexeu em nada. É curioso. Mudou muita coisa, mas está ali a promessa de que a avaliação participativa ainda ocorre. Entretanto, percebemos como os professores, os profissionais de modo geral, podem acabar se esquecendo que alguma coisa está acontecendo que incide sobre a sua realidade, que coloca limites, que é preciso se reinventar o tempo inteiro.

**NG:** Você falou sobre o papel da CPA dentro da escola. Fico pensando na educação superior. Nesse caso, uma das críticas é que a CPA acabou respondendo muito mais às comissões externas do que à própria instituição, na medida em que a instituição, de alguma forma, não se preocupava com a autoavaliação, mas sim com uma avaliação para responder não a ela mesma, mas ao MEC (Ministério da Educação).

**MS:** De fato.

**NG:** Isso possivelmente aconteceu também na escola básica.

**MS:** Foi um pouco diferente. As CPAs na educação básica têm maior enraizamento na realidade da escola. O controle social fica mais favorecido. Isso na educação superior se perdeu; burocratizou-se. A avaliação passou a ser sinônimo de preencher documentos, a reflexão guiada por indicadores formais, nem sempre bancados pelas comunidades escolares.

**EB:** Completando, quando você diz que alguns faziam o questionamento, em que âmbito ocorria isso? Era mais nas escolas?

**MS:** Nos espaços de formação, principalmente, e nas reuniões com a assessoria do Departamento Pedagógico. Na fase inicial, tínhamos quinzenalmente reunião formativa com os orientadores pedagógicos das escolas. Muitos, inclusive, que nem eram orientadores, às vezes coordenadores pedagógicos, supervisores, eram liberados pelo Naed para participar.

A estrutura do Naed, que estamos chamando de *meso*, é composta por representantes do governo, com indicação política para fazer a descentralização, e pelo aparato técnico, formado pelos supervisores e coordenadores pedagógicos concursados, com um número determinado de escolas sob sua responsabilidade. No âmbito da escola, a equipe era: o diretor, o vice-diretor e o orientador pedagógico. Assim a rede se estruturava. O que aconteceu? Não foi um movimento que todo mundo fez e entendeu. Houve escolas que aceitaram, que se envolveram mais; algumas não aceitaram, não queriam. As que fizeram a avaliação, que mostravam avanços, quando se tornavam robustas, queriam um diálogo com esse outro nível e nem sempre encontravam. Havia como se fosse um curto-circuito, porque o nível *meso* dizia: “não faço porque não tenho nada a ver com isso”. E não faziam algumas vezes porque os próprios representantes da Secretaria também não viam esse movimento participativo, de fortalecimento, tão interessante. Não podemos nos esquecer de que os combinados da AIP tinham ocorrido com atores que nem

se encontravam mais nos órgãos decisórios da SME. Assim a aprendizagem da negociação ficou prejudicada. E essa categoria era central. Negociação no âmbito da CPA, negociação da CPA com a direção, negociação da CPA/direção com a SME.

#### O ESPAÇO PARA AS REUNIÕES DE NEGOCIAÇÃO COM O NÍVEL CENTRAL

Houve preocupação de criação de espaços, no formato avaliativo desenhado, para as chamadas reuniões de negociação. A escola que se organizava e refletia sobre sua realidade tinha demandas! E queria ser ouvida.

**EB:** Reuniões com o nível intermediário?

**MS:** As reuniões eram com o Secretário da Educação ou com o Departamento Pedagógico, no nível central, portanto; na maior parte das vezes eram com o Secretário. E o que acontece é uma novidade grande, porque as pessoas começam a aprender que há vários aspectos que dificultam o sim do nível central, e outros aspectos que não dificultam. Falta uma visão de conjunto da SME e da rede de ensino; falta certa intersetorialidade entre secretarias da rede municipal, que não dialogam entre si. Problemas complexos exigem soluções que integrem, que explorem os recursos institucionais de maneira ampla. As reuniões de negociação acabaram por escancarar o preço que se paga pela inexistência de um projeto coletivo de trabalho na rede.

#### OS PAIS

Por exemplo, os pais, quando participavam dessas reuniões de negociação, tinham até maior tolerância, pois passaram a entender porque se demorava para contratar um professor, já que a substituição não era tão imediata; compreendiam quais são os comprometimentos do orçamento, enfim, a lei de responsabilidade fiscal. Agradeciam quando ouviam as explicações. Sentiam-se mais valorizados e gostavam da proximidade com o Secretário da Educação.



## OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Já os profissionais de educação, às vezes, não tinham a menor tolerância com as respostas nas reuniões de negociação. Diziam: “chega de evasivas, nunca temos resposta; a SME não cumpre o que promete. O problema continua aí, ano após ano”. A ideia da AIP e da responsabilização participativa era: se não tem resposta (ainda), aquele problema continua estampado, marcado em uma linha de tempo indicando que algo precisa ser feito. Isso vai revelar que aspectos da qualidade da escola não avançam, porque há coisas que independem da governabilidade dos atores locais. Então, se tem como dar visibilidade e chamar a responsabilidade de outros atores, outras instâncias. Importante é o problema se tornar visível. O controle social acontece e se exerce, continuamente.

## A BUROCRATIZAÇÃO DO DIÁLOGO

Em outros casos, quem trabalhava dialogando com a unidade escolar tinha quase que naturalizado um diálogo com a escola burocrática, do tipo: “você mandou o projeto pedagógico, mas está faltando isso, aquilo, aquilo outro”. Eram só detalhes, não se discutia que escola era essa, que problema era aquele. Partes imensas de projetos pedagógicos consumiam uma escrita burocrática, com descrição das famílias e o perfil dos estudantes, mas as decisões tomadas, as prioridades não dialogavam com aquela caracterização. A pergunta que se impõe: qual o papel de quem apoia as escolas? Como travam o diálogo sobre o projeto pedagógico? Como discutem a pertinência do plano de avaliação realizado pela escola? Como ajudam a tecer essa obra que pode iluminar os caminhos da escola em relação às necessidades do entorno?

## APRENDENDO A FORMULAR DEMANDAS

Todos esses aspectos voltavam para os encontros da formação, entendidos como espaço em que a escola não se sentia cobrada. As escolas usavam muito os diálogos com a assessoria da universidade para dizer aquilo que não falavam no coletivo, nos espaços institucionais constituídos. Acolhíamos essas falas e, simultaneamente, as redirecionávamos ao lugar mais pertinente: “já que vocês estão lá, falem: é assim que

está acontecendo!”. Parecia que havia uma expectativa que alguém (de fora) as defendesse, sem perceber que eram coletivos de pessoas concursadas, que poderiam também criar possibilidades, assumir protagonismo. No início essas posturas eram mais marcadas, mas na hora em que começam a se reconhecer, as escolas passam a atuar na cena: “vamos fazer uma demanda disso; cobrar aquilo; garantir condições, porque não está aparecendo na realidade”. Começávamos a perceber alguns indícios de fortalecimento dos atores, alguns esboços de organização. Isso se constituía, para nós do Loed, algo a celebrar.

Começa a mudar o perfil dos supervisores, coordenadores pedagógicos e alguns passam a entender que eles supervisionam, mas também têm que pensar no interesse das crianças, da escola. O papel de “controle” da supervisão não é só sobre a escola, mas também sobre os rumos da própria política educacional. Claro que isso era um processo de virar de cabeça para baixo a lógica. E com certeza não funcionava assim com facilidade.

A ideia da AIP e seu formato avaliativo buscava envolver a rede na criação. Achamos que quinzenalmente a gente conseguiria se encontrar para falar da qualidade que se queria. Parece pouco, mas fomos percebendo maior adensamento das reflexões. Devagar se podia ver a comunidade falando das dificuldades de sempre, porém com mais argumentos.

#### A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

Em escolas que levaram a proposta da AIP a sério, os estudantes começaram a mostrar que conheciam o que estavam falando; eles podiam não dizer avaliação institucional, mas sabiam falar sobre qualidade, sabiam dizer das contradições que percebiam ao participarem do processo. Em um dos momentos dos encontros de negociação, diante do Secretário da Educação, sem temor falaram: “me ensinam que eu tenho que evitar a dengue; minha escola está cheia de focos de dengue, tem goteira, cai água e fica ali, tudo parado. Como fica isso?”. Em outra situação, um menino muito pequeno disse: “senhor Secretário, minha escola precisa de uma bola”. Todo mundo deu risada! “Bola?”. “É, porque a gente

precisa jogar, porque quando joga a gente faz relações, faz amizades!”. Então aquilo que podia ser tão singelo, no fundo falava de formação mais ampla; falava da alegria de estar na escola, brincando também. As demandas predominantes centravam-se na cobertura das quadras, inicialmente. Nas quadras, no coletivo, ali eles aprendiam práticas mais lúdicas de socialização. Ali aconteciam as fanfarras, as danças. Enfim, expressões culturais eram possibilitadas. Na voz dos estudantes, começam a surgir a importância da representação dos pares, a luta por aquilo que se aprende para além da sala de aula e que revela qualidade de outra ordem. Exercendo a participação nas CPAs, os alunos aprendem algo mais concreto sobre cidadania. Aprendem e ensinam.

#### PAUTANDO AS REUNIÕES DE NEGOCIAÇÃO

Uma das mais marcantes reuniões de negociação ocorreu quando o atual reitor da Unicamp foi Secretário da Educação. Ele havia acabado de assumir a condução dos trabalhos e a política de AIP era recém-criada (pelo antecessor), estando prevista a reunião de negociação. A reunião com a turma das CPAs de todas as escolas ocorreu no Centro de Convenções da Unicamp, um evento grande, em que as escolas exibiam em painéis o que estavam fazendo, suas metas e prioridades e, depois, mostravam quais eram as demandas sobre as quais não tinham governabilidade.

O Secretário imediatamente percebeu o sentido da negociação. Ouvia e se posicionava: “se vão demandar, expliquem como isso afeta as aprendizagens dos alunos; se eu estiver convencido de que isso afeta, consigo dizer em que posso e quando posso responder ao pedido. Se não perceber como afeta diretamente, eu não me convenço. Por que então atender à demanda?” A reunião obteve bom resultado formativo. Era um processo que não tinha a pretensão de ser um balcão – quem dá mais? Quem pode mais? –, mas sim de criar um espírito em que, teoricamente, todos se percebessem no mesmo barco, do mesmo lado, que é o lado da qualidade da educação no município.

Mas não era sempre assim. Todo mundo estava aprendendo a avaliar de forma participativa e isso incomodava um

pouco a própria cultura da rede. Algumas vezes o próprio grupo gestor, que afirmava que a política de AIP estava mantida e previa a negociação direta com as CPAs, não convocava a reunião de negociação. Para que a lógica se instituísse e se tornasse natural na rede, era preciso chamar, semestralmente, as escolas. Era necessário dialogar com os problemas e assumir responsabilidades também como poder central. As escolas se organizavam para isso. As escolas diziam: “nós queremos falar com quem manda”; tinham a sensação de que alguém deveria resolver.

Aprender a negociar envolvia mais do que pedir e esperar. Ou achar que tudo que era pedido tinha que ser atendido. Ou entender que uma vez atendido e solucionado o problema, algo de concreto deveria acontecer que revelasse que os estudantes tinham sido beneficiados. Como se percebe, a aprendizagem da negociação se mostrou complexa. Mesmo quando o processo de demanda era frustrado, conseguíamos pontuar que precisava continuar insistindo. Enquanto um problema não fosse resolvido e se mantivesse prioritário, ele tinha que ficar estampado. Onde parou? Por quê? Quem não está fazendo a sua parte? Esse raciocínio precisava ficar visível para reverter a cultura segundo a qual ora o professor não ensina, ora o aluno não aprende, ora a família não coopera: a cultura da culpabilização unilateral. A AIP buscava construir as bases de uma responsabilização participativa.

#### MUDANÇAS NO CENÁRIO POLÍTICO E ESAZIAMENTO DAS CPAS

Conforme a cena política foi piorando e uma avalanche de pressões externas caiu sobre a rede, com interesses mais imediatistas exigindo resultados concretos (melhora dos índices, por exemplo), o processo passou a ser mais centrado na capacidade de gestão dos diretores, com enfraquecimento das CPAs. Passou a haver menos negociação, menos diálogo com as bases. Não se extinguiu nada, mas a sensação era de realizar a negociação quando fosse mais conveniente. “Vai gerar confusão, na hora que abrir a negociação, não se sabe o que vai acontecer... melhor esperar”.

Creio ser lícito dizer que a AIP ainda acontece na rede municipal de Campinas, mas perdeu a força, embora continue sendo ostentada como uma política em ação. Em algumas escolas, a CPA passa a ser uma prática mais rotineira. Melhor seria dizer que a AIP existe em algumas unidades escolares, embora não necessariamente sob a forma de CPA.

Em alguns lugares, algumas experiências são reportadas; em outros, as pessoas dizem: “nem adianta a CPA; não existe mais a CPA”. Quando negam a CPA, alguns nem percebem que negam a AIP. É mais fácil dizer que a CPA não deu conta do que afirmar: “nós não damos conta de, coletivamente, nos organizarmos para pensar sobre o que a gente quer planejar, sobre o que a gente quer atingir”.

Outras unidades escolares, no entanto, dão sinais vivos de que não sabem funcionar sem ser na forma de um coletivo. Uma vez mais destacamos que essa capilarização dos princípios da participação na avaliação formativa foi ganhando envergadura. Ainda que contraditoriamente, ter existido uma política de governo que se pautou pelos princípios da AIP ajudou a convencer alguns gestores: isso é desejável, isso deve ser realizado em sua escola.

Para outros gestores, a política de AIP passou a atrapalhar, porque já existiam práticas instituídas em que se prescindia completamente dos atores. Trazê-los ao processo implica que, efetivamente, eles possam querer cobrar. Sem contar que há especialistas que não querem estar perto da escola, envolvidos com a formação; eles podiam ficar no gabinete tentando resolver os problemas da escola, sem precisar do concurso das comunidades escolares.

Em uma modificação na estrutura da Secretaria, parece que todos os coordenadores pedagógicos foram retirados do Naed e de uma relação direta com a escola. Eles se afastam do diálogo direto com as escolas. Quem está interagindo mais com as escolas é o supervisor.

**NG:** Estão numa função mais burocrática, administrativa, mais de regulamentação do que de regulação?

MS: Sim. Aí resta um processo de AIP em que se esmorece a discussão da questão do pedagógico. Essa é uma ambiguidade, porque as escolas deverão cumprir o que for estabelecido pelo nível central, a despeito de terem participado ou não. Já houve cenários melhores. Vários supervisores diziam: “eu não consigo fazer supervisão de nada descolado do pedagógico”, ainda que outros dissessem: “não sou do pedagógico, depois que resolverem como vai ser, me chamem que aí vejo como será a resolução”.

Então, para nós da academia, a inserção nesse processo foi um espaço de muita aprendizagem. Uma coisa é você dizer como poderia ser, outra é ver na prática como aquelas coisas encontram entraves. Entraves institucionais, pressão das políticas externas, interesses das pessoas que estão atuando na rede pública e que não querem mudar.

#### A PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Há coisas que a escola pode fazer melhor se envolver os segmentos no projeto pedagógico e na avaliação dos resultados do mesmo. Existe uma responsabilidade de orquestração desses atores que é dos profissionais, porque a família, os estudantes precisam reaprender a usar esse espaço de participação. Se não houver alguma coisa que os chame, que os convoque, que os estimule, eles nem aparecem. Desaprenderam que fazem parte da definição dos rumos da escola; da luta pela qualidade.

#### OS FUNCIONÁRIOS

No início fazíamos reuniões por segmentos, chamando todos os representantes de funcionários das CPAs, por exemplo, ou uma reunião só com os estudantes das CPAs de todas as escolas. Eles tinham oportunidade de adquirir uma visão de rede: não era apenas a visão de um lugar específico; podiam construir uma visão do todo de que faziam parte. Quando os funcionários vieram, justificavam que estavam ali porque a diretora designou, o Departamento Pedagógico pediu, a Assessoria de Avaliação solicitou. Quando começaram a entender o cenário, o que era o papel deles na política de qualificação da escola pública, houve representantes do

segmento que diziam: “agora entendi o que era pra fazer, eu achava que ia lá fazer ata, ficar sentado, porque tem que ter um representante. Se é para ajudar a escola, melhorar a educação inclusive para os meus filhos, eu quero continuar, porque agora comecei a entender o que vou fazer”. Gradativamente os funcionários foram aprendendo e ensinando que eles tinham uma voz. Estavam interagindo com as famílias, com as crianças e tinham, às vezes, uma relação de proximidade com a comunidade. Não podiam ficar presos em papel burocrático. Estavam na realidade da escola, percebiam problemas e podiam ajudar na solução.

#### DIFICULDADES NAS REUNIÕES DOS PROFESSORES

Também com os professores tivemos algumas dificuldades. A rede optou por remunerar as horas destinadas ao trabalho nas CPAs, para evitar absenteísmos, ou outras justificativas para o não envolvimento com o trabalho avaliativo. Surpreendentemente, havia escola que não tinha professor interessado em participar, nem sendo pago para isso. Por quê? Essa questão nos inquietava. Eles trabalham em mais de um lugar, fazem muitas coisas, sua vida já está definida. Então esse foi um dificultador. Não foi possível criar coletivos fortes com a presença dos professores em algumas escolas.

#### AS DINÂMICAS DE FORMAÇÃO

**NG:** A decisão de fazer reuniões separadas por representantes dos segmentos foi tomada desde o início?

**EB:** Como faziam as reuniões gerais?

**MS:** No primeiro ano da política de AIP houve maior mobilização das pessoas. Era necessário disseminar o movimento entre os diferentes segmentos. Então fazíamos as formações com os orientadores pedagógicos, para instrumentalizá-los; elas eram abertas aos outros profissionais do Naed, mas pouco frequentadas no início. No segundo ano, já incorporamos informações específicas para que entendessem o papel, as responsabilidades. Cobia aos OPs manter a sensibilização para a relevância da AIP na vida da escola. E essa mediação

pretendia desenvolver o sentido da negociação no nível dos atores da escola, no começo.

A estratégia era: além da reunião de negociação que constava do calendário, fazíamos prévias setoriais, às vezes, em um local que comportasse todo mundo, convocadas pelo Departamento Pedagógico. Organizavam-se encontros de alunos das CPAs, com ônibus que levavam as crianças; orientava-se, chamava-se por vezes até o pessoal do teatro para ajudar os alunos a se expressarem em outras linguagens, para traduzir o que queriam dizer sobre qualidade da escola. Era uma festa para os estudantes; eles compareciam, gostavam; algumas escolas faziam camisetas, eles se sentiam poderosos, felizes! Com os funcionários, um pouco menos. Devíamos ter investido mais, mas faltou fôlego.

Agora, com os professores era muito difícil. Foi difícil atingi-los, primeiro, pelo grande número. Na fase inicial, a parceria estava tão forte que chegamos a fazer uma agenda com a própria Secretaria: bimestralmente havia reuniões de formação, palestras, na Faculdade de Educação, e elas eram abertas aos professores da SME. O Depe (Departamento Pedagógico) liberava os professores para participar na Unicamp e eles vinham, com entusiasmo. Tratávamos dos referenciais da AIP e da sua relevância como mecanismo contrarregulatório capaz de atenuar as repercussões das avaliações externas como única forma de expressão da qualidade da escola. Foi muito bonito esse primeiro movimento, mas ele paulatinamente se tornou mais complexo. Começou a mudar o comando da SME e o conjunto de acordos teve de ser repactuado, por diversas vezes. Nossa relação com a coordenadora de AIP da rede, prof.<sup>a</sup> Eliana Souza, foi muito especial e essencial. Ela passou a ser a tradutora dos significados da política de AIP para cada novo Secretário e sua equipe. Repetia o valor da Carta de Princípios e da participação do Loed de forma incansável. Arrisco dizer que sua postura foi decisiva para a maior duração da AIP da maneira como a tínhamos formulado.

#### O APOIO NA SECRETARIA

**EB:** A Eliana que é sua parceira nos dois livros sobre a experiência? Ela é da universidade ou da rede?



**MS:** É da rede. Ela era coordenadora pedagógica e, em uma das mudanças internas da Secretaria, assumiu a Coordenação de Avaliação Institucional. Tínhamos uma relação muito próxima. No início do trabalho, posso dizer que nossa proximidade foi decisiva. Ela buscava compreender em profundidade os sentidos da AIP, frequentava o Loed, conversávamos, aprendíamos juntas e planejávamos cada pequeno passo do caminho. Acho que nessa fase quase nem se percebia onde começavam a ação do Loed e a do Depe. Absolutamente articuladas. Nada de vaidades pessoais, havia consenso de que lutávamos pela mesma coisa, mesmo ideário. A participação da Eliana foi muito estratégica, porque ela conseguiu captar o propósito do trabalho e tinha que fazer permanentemente o convencimento da rede, o que é um processo árduo. Manteve-se por muito tempo nessa posição, mesmo quando o Loed optou por se afastar.

#### A RUPTURA

**EB:** Como assim?

**MS:** As mudanças no comando da SME, com o tempo, foram se afastando dos princípios avaliativos que a Carta continha. A política de AIP, pelo menos formalmente, era mantida, mas diminuía visivelmente o debate com o Loed. Simultaneamente começou a crescer a presença dos reformadores empresariais nas definições políticas sobre qualidade educacional na rede. Entraram novas formulações, novos pacotes. Parecia que em nada se confrontavam com a AIP. O discurso era que se complementavam. Mas era clara a mudança de concepção. Ninguém falava mais em negociação. Parecia um apêndice. Então sentimos que poderíamos ser usados para dar legitimidade a um processo que insistíamos em denunciar junto aos diferentes interlocutores do Depe, que se afastava do modelo formulado do ponto de vista da materialidade das decisões tomadas. Estar junto com a Unicamp implicava aderência à Carta de Princípios. Rompido esse compromisso anteriormente pactuado, havia necessidade de assumirmos, como Loed, uma posição clara diante dos profissionais da rede. Essa decisão foi muito sofrida; necessária,

mas muito sofrida. Parecia termos abandonado o filho ainda necessitando de cuidados. Porém, creio que foi acertada a decisão de criarmos alguma tensão na cena e esperarmos pela reação dos profissionais, agora em condição de maior protagonismo. Tínhamos desde sempre claro que a política de AIP não pertencia ao Loed. A sustentabilidade desta dependeria do quanto os atores locais tivessem se engajado no processo e se sentissem fortalecidos para defender outra qualidade para as escolas da rede, distinta da concepção formulada pelos reformadores empresariais que tinham entrado em cena e, lamentavelmente, sido bem acolhidos pelo poder central.

Continuamos o trabalho ajudando, quando demandados pela Eliana. Não rompemos com os profissionais da rede, apenas com a política instituída com a qual tínhamos e temos marcantes diferenças. Não há mais assessoria do Loed ao projeto de AIP desde meados de 2014. A Eliana, em algum momento, pela dificuldade de garantir o desenvolvimento da AIP nos moldes inicialmente formulados, também se afastou da coordenação do processo. Ainda existe a Coordenação de Avaliação Institucional na rede, mas com pessoas teórica e politicamente mais tímidas. Aparentemente se mantém vivo o espaço, mas com forte viés para a questão do Ideb. Não é a mesma avaliação institucional. As CPAs continuam existindo e até mais presentes nas normativas. Sua resolutividade, no entanto, está presente apenas em unidades escolares que aderiram aos princípios da AIP e continuam resistindo às pressões das políticas de cunho neoliberal. As reuniões de negociação, espaço de exercício e de aprendizagem da responsabilização participativa, foram esmaecendo. Isso revela, a nosso ver, a pouca disposição para o diálogo com as escolas, com a comunidade.

#### NOVA ÓTICA DE ATUAÇÃO. PROJETOS DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DE CAMPINAS COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Como já insinuei, a perda desse espaço na rede municipal de Campinas afetou muito os atores do Loed. Além do interesse de apoiar e examinar, na prática, os potenciais da AIP como política (ainda que de governo), possuíamos vários trabalhos

de alunos do mestrado e doutorado em andamento. Essa política vinha sendo analisada por diversos ângulos, inclusive com o apoio importante do Observatório da Educação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Na primeira fase do Observatório, entre 2008 e 2012, tínhamos um projeto que envolvia o acompanhamento direto de escolas na implementação da AIP. Apresentamos outro projeto (2013/2017) para avaliar o ciclo da política de AIP. Esse projeto foi assumido como uma nova ótica de atuação na rede, tentando provocar outras reflexões. Estimula as escolas a se manifestarem sobre os vaivéns da AIP e como os contextos políticos nacionais e locais vão afetando sua permanência como estratégia central de qualificação das escolas. Como segundo objetivo queremos conhecer, na visão dos profissionais das escolas da rede, o que elas fazem que tem qualidade social e que as avaliações externas desconhecem, desperdiçam.

Para realizar essa investigação, nos reaproximamos da SME, agora como pesquisadores apenas. Precisávamos “entrar” nas escolas e dialogar com os profissionais (professores e equipes gestoras) sobre o entendimento que possuíam acerca da qualidade social, para aplicar um instrumento que gerasse um índice capaz de expressar outras dimensões da qualidade daquilo que a escola faz, para além dos aspectos ligados à proficiência dos alunos.

Percebemos no início alguns resquícios do processo de ruptura do Loed com a SME. Precisávamos de uma autorização para fazer a pesquisa. Certa desconfiança com relação ao instrumento ficou estampada. Eles analisaram detidamente o instrumento e depois acabaram aceitando. Uma vez mais sabemos que essa foi a forma nova de o Loed atuar junto às 44 escolas da rede. Uma forma que desperta novamente as escolas para pensarem no processo de qualificação do projeto pedagógico. Trata-se de investir em uma matriz de avaliação multidimensional que integra outros aspectos de qualidade social que a escola faz em benefício dos estudantes. Acabamos de aplicar o instrumento e começamos o processo de devolutiva para as escolas da rede. Gradativamente recuperamos a condição de diálogo, inclusive com o Depe.

Fruto da pesquisa, pretendemos indicar que as escolas se localizam diferentemente no processo de produção de qualidade quando optam por uma concepção mais alargada do que seja qualidade, e isso nos remete a refletir sobre a matriz de formação que a rede escolhe. Quando a matriz de avaliação da qualidade referencia-se na formação humana, entram novas dimensões que consomem a energia das comunidades escolares e que os índices atualmente existentes insistem em desperdiçar. Imaginemos: uma escola pode não ser produtiva em uma dimensão cognitiva, por exemplo, talvez porque esteja sendo produtiva em outra, como a da inclusão social e do direito de todos os estudantes terem acesso à escola e aprenderem. A questão é densa, complexa. Então, o que adianta dizer que ela é muito boa em uma única dimensão e muito frágil nas outras? Isso aguça a curiosidade. Uma boa escola para quem? Para quê?

#### A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE SOCIAL

**EB:** Dê um exemplo desses indicadores que estão começando a ser construídos. Das dimensões que estão sendo cuidadas ou descuidadas na escola.

**MS:** Vou falar do instrumento, de como foi feito. Chegamos às escolas parceiras do Observatório (Obeduc), oito escolas, e começamos a fazer grupo focal, entrevistas, discutindo, observando o que elas fazem, indagando-as sobre coisas que acham que são significativas e que não são expressas nos índices atuais. Começam a aparecer coisas que as escolas fazem e isso mexe com a autoestima dos profissionais. Elas se dão conta de que fazem muito. Por exemplo, várias escolas dizem que consomem muito da sua energia se preocupando em não perder as crianças; perguntam-se por que elas não estão lá, por que se evadem? O que explica as suas inúmeras faltas? Isso leva ao contato com a família, à conversa e tal. Fica visível que, na percepção dos atores, há preocupação com as razões pelas quais os alunos não aprendem.

Se o aluno não está aprendendo, que práticas eu costumo adotar para permitir que eles aprendam? Os professores

começam a dizer: “chamamos, fazemos isso, fazemos aquilo, discutimos. Fica claro que se importam”.

Outro indicativo de qualidade social construído a partir das vozes dos atores da escola foi o trabalho coletivo. A escola entende que esse processo enriquece muito as decisões, mas consome muito do tempo que ela dispõe. Entretanto qualifica o processo, pois se reflete sobre as práticas; o processo decisório amadurece. Então alegam: “se o professor trabalhar individualmente para produzir o resultado do exame é mais fácil. Mas se perde muito, pois como eu trago isso para o coletivo da escola e tento relacionar com o entorno social?”. Então começam a aparecer essas pistas, que ajudam a constituir a matriz que origina o instrumento de coleta.

Na visão de afetividade, uma coisa em que a escola investe são as relações intrassubjetivas. Ela quer que as pessoas aprendam a ouvir, a estar juntas, a respeitar. Outra questão é a formação mais ampla do aluno. Como a escola prioriza os projetos para as crianças adquirirem a consciência ambiental? A escola está fazendo tanta coisa, pena que não cai no exame! A pesquisa tem ajudado as escolas a revisitem referenciais de qualidade que ultrapassam os que se apressam em dizer que a qualidade de um trabalho escolar deve ser apenas as notas dos estudantes em Português ou Matemática.

O instrumento permite que a escola diga o que está fazendo e em que grau, como se fosse uma escala de Likert, percebendo, com isso, as áreas que estão mais fortes ou menos fortes, o que leva, de uma forma ou de outra, os professores a refletirem sobre coisas que poderiam fazer. Vamos supor que não haja um investimento na relação entre as pessoas: o que se aprende, o que se desenvolve com cooperação, solidariedade por meio dessa reflexão? Se, de repente, existe uma instância em que eles precisam se organizar: em que momento estão aprendendo isso? Há uma matriz curricular por trás e isso afeta diretamente os interesses das crianças em seu desenvolvimento humano.

## INSPIRAÇÃO NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS SEM TERRA

Quando começamos o estudo, fomos buscar inspiração, inclusive, na pedagogia do Movimento dos Sem Terra, trazida ao debate pela leitura de Caldart. Vários teóricos foram revisitados tentando-se apreender o que constitui uma formação humana ampliada. A ideia era captar um pouco das coisas que existem na própria escola, especialmente no campo dos valores que ajudam a fortalecer e que podem vir a desaparecer se nos regermos apenas por uma avaliação de larga escala unidimensional. Nossa pesquisa pretende contestar essa lógica e oferecer alternativas para a avaliação de larga escala em uma perspectiva multidimensional.

Essa é a ideia. Creio que há um número enorme de dimensões que aparecem como possíveis de expressar a qualidade social na percepção dos profissionais da rede e dos pesquisadores do Loed, iluminando a ideia da formação referenciada pela qualidade social. Nem todas as citadas entraram no instrumento; há cinco que foram consideradas mais importantes e com maior possibilidade de fazer avançar o estudo, pois permitem girar depois o modelo estatístico assumido.

**EB:** Você mencionou a Roseli Salete Caldart?

**MS:** Sim. Percebemos que o que está em jogo é a matriz de formação. Qual é a matriz? Então, começamos a recuperar alguns escritos do Demerval Saviani, de Marx. E a experiência mais concreta em desenvolvimento, que se aproxima mais dessa concepção, é a do Movimento do Sem Terra. A Caldart foi uma das autoras que falavam um pouco também das questões trazidas por Pistrak. Sabemos que se trata de uma visão diferente da escola que temos. Não dava para ser exatamente a mesma coisa. Tipo aplicação direta. Mas tentamos dar concretude ao que está em jogo, fizemos aproximações porque percebemos que é essa mesma visão de Homem, uma visão ampliada de Homem da qual as avaliações externas não dão conta.

Esse projeto de pesquisa tem nos levado a identificar coisas interessantes. Uma primeira dificuldade, presente no

pessoal do projeto, no diálogo com os profissionais da escola, era responder o que entendemos por qualidade social. E identificamos certo vazio conceitual. Pouco falamos sobre isso. Mas se não se fala, como é que damos visibilidade a essa concepção na realidade da escola? Aí, fomos conversando com os professores da rede: “o que a sua escola faz que revela compromisso com a qualidade social?”. Então, nos demos conta de que era uma coisa que precisaria ser “conteudizada”, ganhar corpo. Era necessário dar expressão a ela.

É isso que estamos buscando pela experiência da investigação com os professores da rede. O Obeduc (Observatório da Educação) nos auxiliou nisso, mesmo porque no edital falava-se muito dos dados disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Há que cavar possibilidades e o Loed fez isso. Vamos avançando do jeito que conseguimos. Chegar a alguns índices de qualidade social não quer dizer que resolvemos o problema da formação humana. Acho que nenhum instrumento consegue captar, esgotar toda a complexidade do fenômeno educacional. As medidas nunca dão conta de coisas que são os valores, os sentimentos, as relações, os processos que estão em jogo quando se trata de formar o Homem e que serão sempre maiores do que o que cabe em um teste ou do que informa um índice.

#### BALANÇO DA EXPERIÊNCIA

**EB:** E o balanço que faz da experiência?

**MS:** O balanço é muito positivo. Para muitos, o projeto de AIP representou olhar de outra forma para a qualidade da escola. Às vezes, não foi aprender sobre a AIP, mas sim reforçar aquilo que já se sabia e que, de tanto não ser mais ouvido, parece que já havia sido substituído pela lógica da avaliação externa. Para muitas pessoas foi um reencontro com teses em que já acreditavam e que agora ganhavam visibilidade institucional. Experiência autorizada no campo de uma política de governo. Discursos que podiam circular ancorados em princípios avaliativos de outra ordem e que podiam ser concretizados em ações propostas pela escola. De repente,

dentro da rede, podíamos falar institucionalmente de coisas que iam contra, algumas vezes, a própria forma de atuar do governo, do partido que estava no governo, em formas mais avançadas de pensar a educação pública. Expressão de contrarregulação praticada em ato. Era muito louco porque, de vez em quando, nas reuniões de balanço que fazíamos no Loed, aparecia a sensação de que a gente estava avançando tanto e tanto que, a qualquer momento, íamos ganhar um cartão vermelho. Aí reconhecíamos que, quando esse momento chegasse, o êxito de nosso trabalho defendendo a AIP como o espaço estratégico de construir a qualidade da escola pública, junto com os atores centrais da escola, dialogando e negociando, teria valido a pena se os princípios da avaliação formativa tivessem se capilarizado. Se tivéssemos conseguido “contaminar” positivamente os atores da rede, poderíamos festejar esse projeto. Estivemos por muito tempo com a rede: de 2008 até 2014. Esse retorno, hoje mais camuflado, mostra que o Loed continua atento e tentando que as escolas sensibilizadas possam permanecer nessa perspectiva de luta pela qualidade social.

#### A APROPRIAÇÃO DE OUTROS INDICADORES PELAS ESCOLAS

**NG:** Tenho uma curiosidade. Você tocou no assunto da avaliação externa, que é muito centrada na avaliação cognitiva e fornece os dados, os gráficos, de forma matemática. Mas fico pensando: além dos dados da avaliação externa, hoje existem disponíveis outros dados, vamos chamar de estatísticas educacionais, digamos, outros indicadores, que poderiam ser apropriados pela escola, tais como a questão da distorção idade-série, o número de alunos por turma, a rotatividade dos docentes, o desencontro entre as disciplinas de formação dos professores e as disciplinas que eles lecionam. Isso de alguma forma era recuperado no debate da avaliação institucional dentro da escola?

**MS:** É interessante o que você está falando. A primeira etapa do trabalho era fazer as pessoas entenderem o que é um processo de autoavaliação, e isso demorou tempo. Encontravam-se



equipes que diziam: “vai haver avaliação institucional, então eu vou fazer um instrumento e coletar a opinião de não sei o quê”. A escola não reconhecia o acúmulo de coisas que já possuía e que poderiam dar o *start*; não precisaria de mais dados. Aliás, o “mais dados”, às vezes, esbarrava com: “o que eu faço com esses dados, não dialogam com nada!”. Essa foi uma questão que a gente enfrentou. Na escola, as pessoas não reconheciam os dados existentes como dados que poderiam subsidiar, ancorar as discussões. Inventariar os dados já existentes e mal explorados foi sempre considerado em nossos processos com as CPAs. E isso incluía os dados do Integre, do Inep.

A RPAI (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional) é um espaço em que ocorre a avaliação institucional já existente na rede. Ela é muito importante também para construir esse olhar avaliativo mais amplo. Só que da RPAI participam apenas os professores. Por essa razão, nossa aposta na CPA como o espaço mais potente para avaliar os rumos da escola se preservou durante todo o processo. Sentimos que, independentemente da existência formal dos espaços, falta certa instrumentalização para que a própria escola saiba usar bem as informações existentes. O sistema disponibiliza essas informações; há uma porção de dados que as escolas podem utilizar em favor do processo de qualificação do projeto educativo. A própria rede possui esses dados mapeados, mas não faz parte da cultura escolar levá-los em conta de forma mais integral, articulada, fazendo conexões. Quando muito a escola vai ler o Ideb.

**EB:** A gente observou em outras redes a presença do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Todos os municípios fizeram acordo com o MEC e precisam fazer o PDE interativo, porque seu preenchimento é condição para a obtenção dos recursos que as gestões podem pleitear e receber do BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico). O próprio princípio do PDE é um princípio participativo. Parece-me que quem responde o PDE não o faz normalmente como decorrência de uma discussão mais ampla na escola. Entretanto, muitas dimensões que aparecem no PDE são aquelas com as quais se trabalha na avaliação institucional. Há dificuldade de apro-

priação desses dados, e até mesmo de dados de censo pela escola... O censo traz tantas coisas importantes sobre o contexto da escola que deveriam ser consideradas! Como é essa utilização ou falta de utilização dos dados em Campinas?

**MS:** Creio que existe uma necessidade de instrumentalização para os profissionais fazerem essa leitura da totalidade dos dados. Penso que há coisas ricas que vêm de fora, sistematizadas e deliberadas pelas escolas e precisam ser ressignificadas coletivamente. O problema se concentra na forma burocratizada de responder às demandas do sistema de regulação. Ele marca o nosso ponto de partida na avaliação institucional. A existência do espaço que favorece a participação de todos os segmentos interessados na melhoria da realidade da escola tende, pelo exercício vivido em conjunto, a produzir respostas ao sistema mais robustas, refletidas e comprometidas com a qualidade real.

**EB:** Trata-se até de dados da própria escola, mas que foram processados externamente. E eles são também importantes para a escola se repensar.

**MS:** Esse aspecto é importante sim, porque não há uma rejeição a tudo o que vem de fora. Existem informações sobre a rede, sobre a escola, sobre as turmas, que permitem essa reflexão. E aí se fica, às vezes, nesse falso dilema do que é de fora e do que é de dentro. Entretanto, para muitos, tudo que vem de fora não serve, o que esconde o uso inadequado do tempo para a análise do que se tem. É claro que há tanta coisa que, às vezes, a escola se perde; mas ela precisaria ter maior domínio dessas informações. Não obstante, em relação ao Ideb, na época as escolas convidavam pessoas da universidade, do Loed, para ajudá-las a entender pelo menos o que aquele número vinha a traduzir ou não.

**NG:** São informações provenientes de duas vertentes distintas: a dos dados censitários e a dos resultados dos alunos.

MS: No mínimo os dados eram importantes para entender essas relações e as formas legítimas ou não legítimas de trabalhar com as informações. Quando se chega aos dados maiores, percebe-se também que não existe um jeito de fazer um projeto político-pedagógico isolado de tudo isso; ele está em diálogo com esse quadro; mas muita gente pensa que isso dá trabalho.

Então, pergunta-se: a CPA conseguia dar conta disso? Às vezes era árduo. O chamamento das pessoas para entender que aquilo lhes pertencia ocorria por ações mais visíveis. Percebe-se que famílias e estudantes não querem discutir essas nuances, mas podem entendê-las também, só que é preciso esforço de tradução. Essa era uma prerrogativa que a equipe deveria ter: a de fazer essa tradução para tornar os dados inteligíveis a todos. Se não se fizesse esse esforço, não se conseguia mostrar os significados daqueles dados em uma reunião, porque eles são complexos.

Nem tudo de fato ia para as CPAs, em especial em unidades escolares que estavam mais temerosas de incluir novos e diferentes atores nesse diálogo sobre a qualidade. Cada escola, cada CPA tinha que ter seu tempo respeitado. A sensibilização de todos os atores nunca se esgotou. Parecia que entender os números da escola era realidade a ser construída gradativamente, ainda que a avaliação institucional participativa não possa prescindir de metas que expressem mudanças, que indiquem avanços, que ajudem a definir estratégias. Acho que isso não foi explorado na fase inicial, a contento. Com certeza não foi. A preocupação era muito mais tentar fazer entender o que representava estar junto, aproveitar os dados já existentes, relativizar a forte entrada do Ideb. Era isso que mais aparecia e nos preocupava. A AIP não podia se tornar algo para melhorar o Ideb. Existe um campo a ser explorado. Creio que isso poderia ser potencializado e levaria as pessoas a deliberarem sobre os rumos, sobre o que a escola está fazendo, sobre como ela faz a prestação pública de contas. A quem ela busca servir quando luta pela qualidade.

## E O PEDAGÓGICO PROPRIAMENTE DITO?

**EB:** Tenho ainda uma questão. Considerando as várias experiências de avaliação institucional na educação básica, a experiência que acompanhamos pela Fundação Carlos Chagas e aquele artigo em que você discute a negociação das escolas com os secretários da educação em Campinas,<sup>5</sup> como fica o pedagógico nesse processo? Sentimos que, no diagnóstico e no encaminhamento das propostas em várias das dimensões abordadas, a escola parece ganhar mais clareza daquilo que é de sua competência e do que compete às outras instâncias, tem condições de discernir a quem cabe a responsabilidade das ações e discutir a questão da reciprocidade no sistema educacional. Mas quando chega no pedagógico, pelo menos no que a gente tem visto da avaliação em outros lugares, ela mostra dificuldade de formular com mais clareza e de equacionar melhor os problemas que estão sendo enfrentados e os eventuais encaminhamentos. Queria que você comentasse um pouco isso. Achei muito interessante o que vocês estão fazendo agora, porque me parece que o foco vai nessa direção.

**MS:** Você tocou, Elba, em um aspecto que nos incomodava. A gente não conseguia chegar no pedagógico; é como se ele fosse blindado. Era difícil chegar nas microdecisões que são tomadas, nas implicações, na ideia mesma do compromisso que o profissional tem que ter com aquilo que faz.

**EB:** É a caixa preta!

**MS:** Eram efetivamente questões muito blindadas. No nível das CPAs era como se, no segmento dos não profissionais, o problema não lhes pertencesse. O que era um equívoco. A mediação que o orientador pedagógico deveria fazer buscava dar conta desse aspecto. Por isso fora escolhido para ajudar a pautar o debate sobre aspectos pedagógicos. Como articulador da CPA, ele era alguém possuidor de voz e de saberes. Tinha que assumir sua intencionalidade e atuar em nome da qualidade. Mas muitos diziam que não lhes cabia mediar, mas sim favorecer os diálogos apenas. Falava-se da quadra,

**5** SORDI, M. R. L. De. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2016.

da árvore, do trânsito em frente da escola, do bebedouro, tudo isso era legítimo. Mas havia uma hora em que era preciso dizer: “então, vamos olhar também para as questões pedagógicas; como é que vamos resolver isso, os problemas que estão postos, a quem vamos nos reportar, como podemos debater isso?” Era uma área difícil.

Na primeira fase, achávamos que não se discutia porque as questões não apareciam. Depois refletimos muito: o orientador pedagógico tinha um lugar legítimo para fazer chegar ao pedagógico. Havia a impressão de que se podia mexer em tudo, mas não se chegava perto do professor. O professor não queria ser controlado, acompanhado, monitorado, apoiado. Enfim, parecia que a avaliação incomodava. Era como se dissesse: “o pedagógico é meu; ninguém mexe, pois nele eu sou autoridade. Dessa parte quem entende sou eu”. Encontra-se muito isso; nos projetos há uma série de componentes, cada um escreve sobre eles, mas parece que ninguém discute exatamente o que isso tem a ver com a visão global. Isso é um problema sério, o desaparecimento da discussão do pedagógico. E a questão é: há coisas que a avaliação institucional participativa está devendo, porque se ela não alterar isso não se completa.

#### O COMPROMISSO COM O ENSINO: PRIORIDADE DA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

**EB:** Isso é o cerne da avaliação institucional.

**MS:** Exato, ela nasce para isso. Vamos todos nos juntar para discutir com maior profundidade a dimensão pedagógica. E mais: entender que esse pedagógico não elimina ninguém do debate. Ao contrário, ele inclui os professores e os coloca em um lugar com certa titularidade, mas permite que eles percebam que aquilo não pertence só a eles. Essa é uma área difícil. É como se o professor dissesse: “eu não tenho que conversar com ninguém, não quero conversar com o orientador pedagógico”. Ele não entendia e não aceitava o coordenador pedagógico quando vinha discutir a sua prática, não queria discutir. E, na verdade, sem essa discussão não se conseguia avançar. Por isso, uma das discussões do modelo que hoje

certamente deveria ter sido intensificada é a da negociação interna à escola.

As pessoas pensam: “eu vou para lá [para a Secretaria] e lá eu falo o que é preciso”. Só que o poder público também não está muito traquejado para dizer: “então eu faço o que me pedem, mas espero essa mudança, e nós vamos conversar nesse sentido”. Para que essa mudança ocorra, a escola, o coletivo da escola precisa ter clareza do que foi estabelecido como meta, do que se definiu como estratégia; precisa também saber se a ação foi ou não potente. E se não foi, por que não foi? E isso implica, muitas vezes, entender que muitos professores também não querem ensinar. Eles dizem, por exemplo: “a escola não tem professor, então não posso ensinar...”. Como entender que os professores que existem não podem ensinar porque faltam mais professores? E as crianças?

Às vezes, percebíamos que a escola tinha todos os recursos, mas mantinha o discurso: “não dá porque está faltando”, entendeu? Quer dizer, eu tenho números que me dizem alguma coisa, tenho evidências de que há condições objetivas favoráveis, mas esse discurso do “falta alguma coisa” parece ser usado como um *álibi* por alguns, *álibi* que não cabe, mas que é perfeito para justificar porque eu não opero. E isso, a nosso ver, vem ao encontro das políticas neoliberais. Um professor que não faz diferença nas aprendizagens. Para que serve, então?

Era preciso mexer um pouco nisso; se tenho uma equipe completa, posso lutar para ter outras coisas, mas não posso deixar de fazer. E devo dizer o que eu farei melhor quando conquistar as condições demandadas. Há uma hora em que é preciso olhar para as nossas escolhas tendo em conta as necessidades de nossa clientela. Como uso o que já tenho? O potencial existente, as aprendizagens decorrentes dos processos de formação continuada que a rede oferece em quantidade? Como isso afeta o meu fazer docente? Em que aspectos a escola precisa de ajuda para ajudar seus estudantes a aprender? A questão pedagógica é muito pouco discutida. Então se indaga: de qual matriz de formação estamos falando? Qual a concepção de currículo que está aí? Em que

ela se referencia, qual é o norte? Começa-se a chegar um pouco mais perto da ideia que rege o sentido da AIP: se eu defendo determinada concepção de qualidade, de que práticas pedagógicas eu preciso? Quais são as boas práticas que ajudam a avançar nessa direção? Como estas são afetadas pelas condições objetivas existentes? Como caminhar sem perder de vista o projeto pedagógico pactuado?

#### A PROVINHA CAMPINAS

Houve uma experiência na rede de Campinas, não conduzida pelo nosso grupo. Foi a formulação da Provinha Campinas. Diferentemente de outras provas, esta foi elaborada com os professores da rede. Eles diziam o que era típico nas práticas pedagógicas que desenvolviam. Então, se eu ensino assim, é lícito esperar que os alunos aprendam. O pessoal de Matemática e de Português apoiou a ideia e se construiu uma prova que tinha questões típicas e atípicas. As primeiras eram as mais usuais, enquanto as atípicas eram aquelas em que os alunos tinham que pensar sobre o tema, desenvolver outras habilidades, raciocínios lógicos. Verificava-se o que aprendiam, onde eles tinham mais dificuldades e se essas dificuldades se concentravam nas questões típicas ou atípicas. Enfim, tinha-se uma ideia das habilidades que possuíam e das que deveriam desenvolver e que não estavam sendo trabalhadas a contento. Como os próprios professores tinham produzido a prova, sentiam-se motivados a interpretar os resultados e a processar mudanças.

Foi um movimento muito interessante, porque os professores tinham orgulho de ter formulado as questões e não havia o interesse de gerar índices de comparação, mas sim de se voltar para o próprio trabalho pedagógico. Dizia-se: “olhem, aqui os alunos não conseguem, aqui eles conseguem; então nós estamos precisando de mais reforço aqui ou acolá”. Foram produzidos relatórios ricos que se voltavam muito para uma discussão pautada nas práticas pedagógicas, mas não para obter resultados apenas no teste. Isso acabava sendo um elemento fomentador de reflexão sobre a prática pedagógica.

A presença mais próxima da universidade pública da realidade da escola uniu professores em nome da qualidade

socialmente referenciada. Os movimentos em cada escola foram muito diferenciados, mas a política de AIP favoreceu o diálogo e o entendimento de que os professores lutavam pela mesma causa, independentemente de atuarem no ensino fundamental ou no ensino superior. A luta pela qualidade da escola pública nos uniu um pouco mais e a avaliação ajudou a organizar os atores sociais, em vez de nos afastar pelo viés da competitividade.

Quando se encontram equipes mais coesas, sólidas e entendedoras do que estão fazendo, consegue-se chegar ao cerne da questão. Houve relatos de escolas que relacionavam o que estavam fazendo com os dados do *Integre*, identificavam a evasão: o que está acontecendo com as crianças. Não era mais aquele discurso só de falar, ele conseguia trazer elementos e com base naqueles elementos era mais fácil cobrar mudanças. Houve profissionais, equipes que se organizaram, que tinham mais trânsito na rede, mais familiaridade ou mais interesse. Escolas demandavam formações, usando os recursos da rede para ajudá-las a refletir a partir da avaliação. Mas houve escolas em que as pessoas continuaram inertes; as coisas aconteciam e elas continuavam na mesma toada.

#### A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PODE RECRIAR A VIDA NA ESCOLA; RECONNECTÁ-LA À REDE

A avaliação institucional para nós é, portanto, um espaço que pode recriar a vida na escola. Por isso não estamos nem discutindo quem faz, estamos dizendo que não dá para não fazer, porque se não existir o processo compartilhado de autocohecimento, de autodeliberação, acaba-se caindo na inércia. E na inércia não existe esse tempo de discutir boas práticas, de discutir coletivamente o significado dessas práticas. Acaba-se fazendo a discussão a partir do viés vindo de fora. O índice está avançando ou não está, cumpriu-se a meta ou não, sem nada além. Ou o que também nos intriga, a assunção de uma visão maniqueísta, de não querer saber de números; se veio lá de cima, do MEC, não serve para nada! Não entendemos a AIP como antídoto ao que vem de fora, mas sim como recurso articulador de análises dos números e dos processos



engendrados pelas escolas para afetar as aprendizagens dos estudantes de forma alargada. A AIP fortalece a escola para essas leituras e ajuda a não se perder o compromisso com o entorno social.

Isso que você aponta, a questão da globalidade, da visão articulada entre as várias contribuições que existem, tem de ser recuperado na escola, inclusive a contribuição das famílias. A característica legal dessa rede de ensino é que ela tem conquistas importantes do ponto de vista das condições de trabalho: trabalho coletivo, remuneração de horas/projeto. A escola tem autonomia e liberdade para gerenciar a conta-escola. Ela tem um conjunto de recursos que, se estiver muito convencida de que pode fazer a diferença, de que quer fazer a diferença, possui uma margem de decisão considerável, não depende sempre dos outros.

E a avaliação institucional no seu desenho original pretendia conectar a escola à rede. Há coisas que a escola consegue fazer; outras não competem a ela, mas não podemos permitir que ela fique sozinha. Para conectar-se melhor, as CPAs ajudavam o coletivo a demandar para si e para os níveis *meso* e *macro*, inclusive. O âmbito dos Naeds era muito ignorado. Os diretores queriam ir direto à instância central. Era uma prática meio clientelista, a de pedir direto para o vereador, a alguém que pudesse ajudar. A categoria da negociação ajudou um pouco a recompor o circuito escola/Naed/Depe/SME.

#### A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DEVERIA SER UMA POLÍTICA DE ESTADO, NÃO DE GOVERNO

Nosso modelo várias vezes não funcionou como deveria; ele era tomado só como transmissor, mas ele não é só transmissor, é produtor de novas circunstâncias, a depender de como se faz a regulação, só para baixo ou só para cima. Para nós, o nível *meso* deveria também fazer a regulação da política participativa, demandando condições para a escola; deveria dar conta do problema que a escola apontava, porque tinha conhecimento do problema, podia lutar por melhores condições para a escola. Se qualquer um desses níveis não é otimizado,

fragiliza o processo. Se a escola não usa os números, se não percebe como se inserem os seus projetos nas políticas do município, se acha tudo parado, é problema. Se, ao contrário, ela acha que sozinha resolve, é problema também. A aposta que a gente tinha era que todos deveriam ser mobilizados e responsabilizados, que a política não fosse de governo... porque esqueci de contar que na primeira proposta de avaliação institucional participativa havia um Conselho Gestor de Avaliação, que deveria ser suprapartidário, que permanecesse para garantir que, independentemente do partido que entrasse, a rede continuaria fazendo a avaliação com princípios legitimamente construídos. Avaliação como política de Estado e não de governo.

A ideia era a de um Conselho Gestor com função de controle social em que havia pessoas cuidando da avaliação. Mas esse pequeno Conselho Gestor nunca foi criado. A responsabilidade ficou centrada na Coordenadoria de Avaliação, que na verdade era uma pessoa. Na melhor fase da política, conseguiu-se formar um grupo com duas ou três pessoas. Como era uma pessoa só, tendo que desencadear a avaliação institucional nas escolas e, simultaneamente, dar conta de todas as provas que incidem sobre a rede, de todos os relatórios, na medida em que mudou o interesse em relação à AIP, a figura da Coordenadoria perdeu a centralidade, ficou quase de enfeite. Receio que o rótulo da avaliação institucional possa vir a ser usado para tudo, para o bem ou para o mal. A confiança reside no quanto a AIP afetou os profissionais e na esperança de que eles lutem pelos princípios avaliativos que ajudaram a consolidar.

## O TAMANHO DE REDE E A QUALIDADE SOCIAL DAS ESCOLAS

**NG:** Mara, talvez essa pergunta não seja muito adequada para a temática, mas quando olhamos para os números da rede, constatamos, como você mesma falou, que ela tem uma boa estrutura de recursos humanos, de recursos físicos. Uma estrutura privilegiada nesse sentido. Verificamos, porém, que é uma rede muito pequena em relação ao tamanho do município. Em 2014, havia quase 40 mil alunos no fundamental I na rede estadual, em torno de 18 mil na rede privada e apenas

10 mil na rede municipal. Então, quando encontramos somente 44 escolas municipais, para o município de Campinas é muito pouco! Isso me assustou de certo modo, porque, quando se pensa na qualidade social, põe-se a questão do acesso a uma boa escola. Vocês chegaram a pensar sobre isso? É uma rede que pensa do ponto de vista do contexto? Ela atende apenas a uma pequena parte dos alunos que estão no fundamental I e fiquei me perguntando: onde estão espacialmente essas escolas? Elas atendem mais a uma população da periferia?

**MS:** É o que predomina nas escolas da rede municipal. A fragilidade social dos segmentos que essa rede assiste. Há escolas mais centrais com outro público, mas a rede se expandiu mesmo na direção da periferia de Campinas. Não obstante, não pensamos nisso, não foi um dado levado em conta. Até é oportuno pensar: qual a abrangência da política? Quem poderia se beneficiar? O fato curioso é que existe um rótulo: as pessoas gostam mais da escola municipal do que da estadual. As famílias têm uma avaliação informal que as escolas municipais são boas. Um trabalho de uma das colegas da rede mostra o que os pais pensam sobre a qualidade das escolas que desejam para seus filhos e tudo que eles tentam fazer para que seus filhos fiquem na escola municipal. Hoje penso que a rede está no seu limite, com um crescimento desordenado, quase tudo improvisado, não tem condições de oferecer um melhor atendimento. E, à medida que vai crescendo a densidade populacional, não consegue dar conta da demanda com qualidade.

#### O QUE FAVORECEU A LARGA DURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA?

**NG:** Uma das minhas questões também era a seguinte: que aspectos ou características favoreceram a implantação de uma política que, se formos comparar com outras, teve uma grande duração, considerando que as outras políticas tendem a ser sempre curtas? Elas acabam, elas continuam sem critérios claros. O que você acha que favoreceu essa permanência do ponto de vista tanto da Secretaria, no nível mais *macro*, quanto do âmbito da escola?

MS: Muitas escolas já tinham uma prática significativa de trabalho nas associações de bairro, na pastoral, tinham um compromisso; acho que isso não tem nada a ver com a política de AIP, havia um compromisso com o entorno, elas já eram uma referência. Isso favoreceu a adesão. Então, ao entrarmos na rede com o projeto de AIP, esse clima estimulou, reforçou, deu certa tranquilidade às escolas de que elas não estavam sozinhas nesse processo.

Na Secretaria, acho que foi, em alguns momentos, a relação com a universidade que favoreceu a permanência. Era até um trunfo, porque se conseguia dizer: “estamos juntos, a universidade e nós”. Houve uma série de fatores que foram acidentais, mas que reforçaram a relação.

Na época da Corinta como Secretária, a primeira conquista foi a Carta de Princípios. Aí vem o Graciliano, um professor também da Unicamp não muito sensível à questão educacional, mas, justamente porque não tinha essa expertise, ele nos dizia: “façam”. É curioso, ele foi um dos melhores secretários que a rede teve no tocante à AIP, porque montou a equipe e não atrapalhava. Concordava com tudo o que se propunha e mandava fazer. Parece irônico, mas isso favoreceu a implementação.

O problema é quando se encontra quem discute a política de AIP numa vertente que se choca com os princípios, que se vale de outros referenciais. Então, por que permaneceu? Porque nas mudanças de secretários, a gente teve pessoas como, por exemplo, o Tadeu, aqui da Unicamp. Foi curioso porque ele era um bom administrador, muito inteligente, muito hábil; quando entendeu que a política de avaliação institucional marcava um tipo de gestão, abraçou o projeto. Foi o que levou a própria rede a concorrer ao Prêmio Inovação, levá-lo para o MEC, ir para Brasília, impulsionar o projeto. Então a política de avaliação foi permanecendo, havia uma relação pacífica com ela. Para mim, quem ajudou muito a manutenção do projeto na rede foi a própria Eliana Sousa. A política de AIP deve muito a ela, porque ela sustentava a proposta. Nós do Loed tínhamos cacife: ninguém queria brigar diretamente conosco, porque havia o reitor, porque foi ele que aprovou a política, e tal. Havia uma tradição de muito

respeito ao Loed por parte dos profissionais da rede. Isso também contribuiu para a duração da experiência. Mas quem estava dentro da rede é que fez mesmo acontecer a AIP. O engajamento das pessoas.

#### A RELAÇÃO PIORA QUANDO A ÊNFASE RECAI NO IMEDIATISMO DOS RESULTADOS

A relação piora quando começa a mudar a tônica política e a ênfase passa a ser o imediatismo de resultados. Ninguém tirou a avaliação participativa, mas não se deu alimento, então ela corre o risco de morrer por inanição. Creio que esse estado de coisas tem desafiado os profissionais da rede municipal. Trata-se de brigar não pelas CPAs ou encontros de negociação, mas sim pela AIP, pela centralidade das escolas na definição dos rumos do projeto educativo referenciado socialmente.

A aposta da sobrevida da AIP está com a turma lá de baixo, do chão da escola, que pode decidir fazer alguma coisa. O coletivo de educadores que cria suas agendas próprias, escolhe temas e discute tem ajudado, por exemplo, a reorganizar as pessoas. Temos também muita gente que fez mestrado, doutorado no Loed. Devagar começam a dizer que é preciso estruturar, organizar alguma coisa. A rede é combativa, disso não tenho dúvidas.

#### PROJEÇÕES

**EB:** Creio que quem trabalha na educação tem que ter um pouco de paciência histórica, porque, às vezes, a gente se envolve muito, se empenha muito para que uma política dê certo e depois ela vai pelos ares. Mas se ela é consistente, se está bem fundamentada, um pouco pela minha experiência e pelo que a idade também mostra, ela retorna, às vezes, retomada em outras redes ou em outras circunstâncias.

**MS:** O que você falou me parece verdadeiro. Se a gente considerar o cenário que estamos vendo hoje na educação, a experiência durou muito naquele formato. Todos nós marcamos uns aos outros no viver dessa experiência de aprender a AIP, fazendo AIP na realidade de uma rede de ensino complexa

como a de Campinas. Também gosto dessa ideia de que ela, mesmo que de uma forma diferente, fica, nesse aspecto, impregnada nos atores que nela se envolveram e por ela lutaram. E mais, para nós da universidade, restou a convicção de que não dá para falar sobre AIP; tem-se mesmo é que estar junto, fazendo!

**EB:** Foi ótimo, Mara.

**NG:** Muito obrigado.

---

**ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO**

Consultora da Fundação Carlos Chagas (FCC). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
*essb@fcc.org.br*

**NELSON GIMENES**

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC). Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
*ngimenes@fcc.org.br*







OUTROS  
TEMAS

# TRÊS CENÁRIOS EDUCACIONAIS PARA O FUTURO: LIÇÕES DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

**MICHAEL YOUNG**

**JOHAN MULLER**

**TRADUÇÃO: Jessé Rebello**

**REVISÃO TÉCNICA: Adriana Bauer**

## **RESUMO**

*O presente texto se baseia em enfoques oriundos da sociologia do conhecimento e, em vista deles, constrói três cenários para o futuro da educação nas próximas décadas. O principal foco recai sobre uma das mais cruciais questões enfrentadas pelos formuladores de políticas educacionais – a relação entre a escola e o conhecimento da vida cotidiana ou do senso comum. As diferentes possibilidades sobre como as fronteiras entre conhecimento escolar e não escolar devem ser abordadas são expressas em três cenários – “fronteiras dadas”, “um mundo sem fronteiras” e a ideia da “manutenção das fronteiras como condição para seu cruzamento”. As implicações educacionais de cada cenário são exploradas e argumenta-se em favor do terceiro deles. Consideram-se também os fatores que podem fazer com que um ou outro desses cenários domine nas políticas educacionais.*

\* Artigo traduzido do original: “Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge”, publicado no *European Journal of Education*, v. 45, n. 1, p. 11-27, 2010.

**PALAVRAS-CHAVE** SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO • REALISMO SOCIAL • CURRÍCULO • CONHECIMENTO • FRONTEIRAS DISCIPLINARES.

## TRES ESCENARIOS EDUCACIONALES PARA EL FUTURO: LECCIONES DE LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

### RESUMEN

*El presente texto se basa en enfoques oriundos de la sociología del conocimiento y en función de ellos construye tres escenarios para el futuro de la educación en las próximas décadas. El principal enfoque recae sobre una de las más cruciales cuestiones que enfrentan los formuladores de políticas educativas – la relación entre la escuela y el conocimiento de la vida cotidiana o del sentido común. Las distintas posibilidades sobre cómo abordar las fronteras entre el conocimiento escolar y el no escolar se expresan en tres escenarios – “fronteras dadas”, “un mundo sin fronteras” y la idea del “mantenimiento de las fronteras como condición para su cruce”. Se exploran las implicaciones educativas de cada escenario y se argumenta en favor del tercero de ellos. También se consideran los factores que pueden hacer que uno u otro de dichos escenarios predomine en las políticas educativas.*

**PALABRAS CLAVE** SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO • REALISMO SOCIAL • CURRÍCULO • CONOCIMIENTO • FRONTERAS DISCIPLINARES.

## THREE EDUCATIONAL SCENARIOS FOR THE FUTURE: LESSONS FROM THE SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE

### ABSTRACT

*This article draws on social realist approaches in the sociology of knowledge and in light of them constructs three scenarios for the future of education in the next decades. The primary focus of the paper is on one of the most crucial questions facing educational policy makers – the relationship between school and everyday or common sense knowledge. The different possibilities for how the school/non-school knowledge boundaries might be approached are expressed in three scenarios – ‘boundaries treated as given’, ‘a boundary-less world’ and the idea of ‘boundary maintenance as a condition for boundary crossing’. The curriculum implications of each are explored and the article makes the case for the third scenario. The factors likely to make one or other scenario dominate educational policy in the next 20–30 years are also considered.*

**KEYWORDS** SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE • SOCIAL REALISM • CURRICULUM • KNOWLEDGE • DISCIPLINARY BOUNDARIES.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a questão de “futuros educacionais possíveis”, não enquanto um exercício de previsão futurística, mas por meio de uma análise das atuais tendências em políticas educacionais (YOUNG, 2009a). Entretanto, “pensar futuros” não tem sido uma das principais vertentes de pesquisa e teorização na sociologia da educação ou nos estudos da educação em geral. Como resultado, tal atividade tem sido amplamente relegada a especialistas em educação, que prestam pouca atenção explícita tanto aos debates sociológicos sobre as atuais mudanças sociais, frequentemente ocultadas por termos como globalização e sociedades do conhecimento, quanto a como a questão do conhecimento é entendida dentro desses debates (YOUNG, 2009b; MULLER, 2009). A abordagem típica desse tipo de pensamento consiste em identificar aquilo que se observa com o crescente descompasso entre as escolas e algumas das mudanças globais na sociedade mais ampla discutidas em outros artigos desta Edição Especial.<sup>1</sup> Essas abordagens tendem a se preocupar com a questão de como o sistema da educação formal, e as

<sup>1</sup> Referência dos autores ao volume especial do *European Journal of Education*, no qual o artigo foi publicado inicialmente, e que tinha como tema: Conhecimento, Globalização e Currículo.

escolas em particular, quase que sistematicamente resistem a tais mudanças. Além disso, as premissas desse “pensar futuros” tendem a assumir que certas mudanças sociais mais amplas são não apenas inevitáveis, mas positivamente benéficas à humanidade, e que a escolarização do futuro terá que acompanhá-las. Esse “acompanhar” é invariavelmente visto como tranquilo.

O futuro da escolarização nesses cenários reside em abandonar o que é visto como seu passado medieval e adaptar-se às tendências globais de maior flexibilidade e abertura à mudança por parte dos indivíduos; conseqüentemente, prevê-se que a escolarização se tornará cada vez menos diferenciada em relação a outras instituições sociais. Os dois exemplos dessa forma de “pensar futuros” mostrados a seguir, não atípicos, mas sob vários aspectos bastante diferentes, ilustrarão esse ponto. O primeiro exemplo é de Peter Mortimore, ex-diretor do Institute of Education – University of London. Em uma coluna no *Guardian*, ele escreveu:

Diversas mudanças afetam as sociedades ocidentais. Novos cidadãos estão importando diferentes tradições culturais e religiosas; famílias assumem novas configurações; horários de trabalho se tornam mais diversificados e a internet toma conta de nossas atividades de compras, diversão e informação [...]. As pessoas se tornaram mais conscientes dos direitos individuais, porém são menos respeitadas com relação às autoridades [...]

Mesmo as escolas inglesas [...] costumam a mudar [...] apenas os diretores de escola mais confiantes escapam à inibição de experimentar novas abordagens.

Muitos aspectos da escolarização mudaram [...] a abolição de punições físicas e a introdução de um currículo nacional [...]. Mas não deveria haver mudanças mais fundamentais na forma como alunos são educados, de modo a combinar *melhor com* a maneira como as pessoas vivem hoje? (itálicos nossos). Não se deveria dar maior destaque a questões como a sustentabilidade do meio ambiente, os perigos da obesidade, das drogas e da Aids e, em vista dos eventos atuais, à educação financeira?. (MORTIMORE, 2008)

Nosso segundo exemplo, mais acadêmico, vem de um artigo publicado pelo reconhecido sociolinguista Gunther Kress (2008), que argumenta que as mudanças sociais globais põem em questão a adequação de:

- nossos mitos dominantes sobre educação, derivados de um passado já bastante distante, e
- nossos pressupostos sobre a homogeneidade do público da educação e [...] sobre a segurança ontológica/epistemológica do “conhecimento”.

A escola, segundo Kress (2008), é cada vez mais deixada “sem seus propósitos legitimadores”. Ela enfrenta uma

[...] mudança emblemática na ênfase da retórica educacional do ensinar para o aprender [...]. Nenhuma instituição regula (mais) o *que deve ser aprendido* [...] *nenhum currículo definido existe* [...] e o conhecimento é feito pelos aprendizes em relação a suas necessidades, como ferramentas para solucionar os problemas encontrados por eles em suas vidas. (acréscimo nosso entre parênteses)

**Kress (2008) afirma ainda que**

[...] uma parcela significativa dos jovens está alienada da escola – eles não consideram mais a escola como algo relevante para [...] o mundo como eles o experienciam [...]. O que a escola de fato oferece [...] não é mais de interesse para esses jovens [...] a responsabilidade (pela transição da escola ao trabalho) agora recai sobre os próprios jovens.

Mortimore aponta para uma maior ênfase em um possível “currículo do futuro”, para temas “relevantes” e contemporâneos. Seu argumento lembra aquele da QCA – *Qualifications and Curriculum Authority* – em suas novas propostas curriculares para o ensino de ciências, transferindo o peso dado ao conteúdo para aquilo que pode ser relevante e ter significado pessoal para os alunos. Entretanto, nem as QCA inglesas nem Mortimore nos dizem como esses temas poderiam ser abordados pelos professores de forma a ir além de um simples compartilhar de opiniões sobre temas como a epidemia de HIV/Aids, que envolve complexos conjuntos de

conhecimentos especializados em campos tais como a microbiologia.

Kress nos conta que o futuro já chegou e que são os educadores que, ao contrário dos jovens, estão cegos pela tradição e não veem isso. Se o futuro no qual ele vê as escolas se adaptando e respondendo às “demandas” da próxima geração realmente lhe trará entusiasmo e protagonismo, é outra questão.

Neste artigo nos apoiaremos em algumas ideias da sociologia do conhecimento<sup>2</sup> para contar uma história bastante diferente acerca da escolarização e de seus possíveis futuros em uma sociedade cada vez mais globalizada. Argumentaremos que um foco no caráter conservador das instituições educacionais, em sua resistência a mudanças e na sua perpetuação de formas anacrônicas de autoridade e de prioridades curriculares arcaicas que guardam pouca relação com as demandas do mundo contemporâneo constitui, sob diversos aspectos, uma base limitada para se “pensar o futuro”. Em primeiro lugar, ele falha em distinguir entre o papel inerentemente “conservador” das escolas, enquanto instituições envolvidas na “transmissão de conhecimento” de uma geração para outra, e o “conservadorismo” como tendência de todas as instituições a resistirem à mudança e manterem privilégios dos grupos mais poderosos. É preciso diferenciar essas duas formas de conservadorismo se queremos enxergar como as escolas continuarão a transmitir conhecimento (e valores) entre gerações nas sociedades de hoje, que mudam rapidamente. Em segundo lugar, um foco nas mudanças na sociedade em geral, e em como as escolas devem adaptar-se a elas, subestima em que medida essas instituições, como agentes de transmissão cultural, seguirão uma lógica própria que poderá ir de encontro às demandas mais imediatas dos jovens em nome de seus interesses no longo prazo.

**2** A abordagem do sociorrealismo é uma escola de pensamento da Sociologia da Educação que é relativamente nova. Autores que têm trabalhado nessa perspectiva, individual ou coletivamente, têm se preocupado com o “problema do conhecimento”, principalmente com as relações entre conhecimento, educação e currículo escolar e com a natureza do conhecimento a ser ensinado nas escolas. Eles reconhecem o caráter social do conhecimento como intrinsecamente implicado na sua construção, mas em contraste com as abordagens construtivistas e pós-estruturalistas, com suas implicações relativistas, os autores dessa linha de pensamento defendem que há um “conhecimento melhor” – às vezes referido como conhecimento poderoso – que deveria estar acessível para todos os alunos. De fato, segundo Young, o sociorrealismo emerge como uma tentativa de corrigir os extremos do sócio-construtivismo – como expressado na Nova Sociologia da Educação e no seu próprio trabalho dos anos 1970, e das abordagens pós-modernas. Ao resgatar ideias de Durkheim sobre o papel do conhecimento no currículo e o pensamento de Bernstein sobre as estruturas de conhecimento, teóricos do sociorrealismo como Young e Muller distinguem conhecimento e experiência, defendendo o papel central que o primeiro deveria ter no currículo escolar. Para mais informações veja Young (2008, 2001), Moore (2013) e Moore e Muller (1999) (nota do revisor técnico).

## **EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO**

A pesquisa em sociologia do conhecimento tem tido uma influência significativa, ainda que controversa, sobre os debates acerca da educação na Grã-Bretanha e em outros lugares, pelo menos desde a década de 1970. Embora essa

influência possa ser localizada a partir da indicação de Karl Mannheim para a Cátedra de Sociologia da Educação no Institute of Education – University of London – em 1946, não foi senão a partir de 1970 que as ideias sociológicas sobre o conhecimento passaram a ser levadas a sério nos estudos educacionais. Mais do que isso, foi somente na década passada que uma tradição de pesquisa marcada pelo realismo social, objeto deste texto, começou a emergir na Grã-Bretanha (MOORE, 2007; YOUNG, 2008), na África do Sul (MULLER, 2000; GAMBLE, 2006), na Austrália (WEELAHAN, 2007) e em vários países da América Latina e da Europa, como Portugal e Grécia. A principal fonte para esse trabalho tem sido as ideias/teorias do sociólogo britânico Basil Bernstein, falecido em 2001, e a inspiração por ele encontrada nas ideias do sociólogo francês Émile Durkheim, que escreveu um século atrás. Contudo, essa tradição emergente na sociologia da educação também se baseou em uma série de desenvolvimentos mais amplos em (i) teoria sociológica (COLLINS, 2000; BOURDIEU, 2004; HALL; JARVIE, 1996); (ii) sociologia da ciência (COLLINS; EVANS, 2007); (iii) filosofia (NORRIS, 2006; TILES, 1984); e (iv) linguística – o *Sydney Systematic Functional Linguistics Group*, que relaciona explicitamente a noção de conhecimento às fontes da linguagem (CHRISTIE; MARTIN, 2007).

Este texto começa pela localização das origens intelectuais de uma sociologia do conhecimento especificamente **realista** nos trabalhos de Émile Durkheim (1984) do início do século XX. Entretanto, sugerimos que sua emergência como uma vertente de pesquisa dentro da sociologia da educação nas últimas duas décadas foi tanto uma resposta crítica a outros desenvolvimentos no campo mais amplo da pesquisa educacional e na política educacional como uma redescoberta da tradição social realista da corrente sociológica. Esses desenvolvimentos em pesquisa social e educacional incluem:

- i. perspectivas do construtivismo social/pós-modernismo acerca do conhecimento e da verdade encontradas em muito da recente sociologia da educação, assim como, de modo mais amplo, nas humanidades e ciências sociais (KRONMAN, 2007);



- ii. teorias socioculturais da aprendizagem que têm, implícita e, por vezes, explicitamente, dominado a pesquisa educacional em uma gama de áreas, tais como a ciência da educação, o aprendizado baseado no trabalho e os estudos da diversidade (BOGHOSSIAN, 2007).

Esses desenvolvimentos teóricos têm sido acompanhados por vários desenvolvimentos nas políticas, que têm suas raízes nas recentes políticas neoliberais e na celebração dos mercados. Exemplos incluem:

- a. o foco cada vez mais “instrumental” das políticas educacionais que, conceitualmente, embora não politicamente, têm muitas afinidades com (i) e (ii) acima. Por exemplo, torna-se cada vez mais difícil defender publicamente a “educação por si mesma”, isto é, “a promoção do desenvolvimento intelectual dos jovens”;
- b. o entusiasmo acrítico das agências de fomento e dos formuladores de políticas pelo potencial educacional das tecnologias digitais, e o desafio que isso representa para as instituições educacionais especializadas e para o papel dos professores (KEEN, 2007; SHARPLES, 2007).

As implicações particulares das ideias sociológicas discutidas neste artigo são uma consequência do reconhecimento (a) da *necessária objetividade* do conhecimento como condição para qualquer tipo de investigação ou previsão confiável sobre o futuro e (b) de que o conhecimento *emerge dos* – mas *não é redutível* aos – contextos nos quais ele é produzido e adquirido. Ao mesmo tempo, uma abordagem social realista implica uma abordagem explicitamente histórica ao pensamento sobre tendências futuras. Sem essa abordagem histórica ao conhecimento, as previsões tendem a constituir pouco mais do que extrapolações a partir do presente, como se o presente não tivesse ele mesmo uma história.

O dilema colocado pelo reconhecimento de que o conhecimento é, ao mesmo tempo, “objetivo” e histórico não é novo e nos remete pelo menos a Hegel. Ele reside no cerne da sociologia

do conhecimento que foi estabelecida um século atrás por Durkheim, Weber e Mannheim, tendo sua continuidade mais recentemente por Habermas, Randall Collins e outros.

Argumentamos que é importante distinguir o que denominamos teorias “sociais realistas” do conhecimento das duas abordagens que estabeleceram os termos dos debates mais recentes sobre conhecimento nas ciências sociais e em filosofia. A primeira dessas abordagens – simbolizada talvez pelo positivismo lógico e seus paralelos empiristas nas ciências sociais – pode ser caracterizada por invocar uma epistemologia associal ou “subsociada” que define conhecimento como um conjunto de proposições verificáveis e os métodos para testá-las. Ela trata sua produção *social* em contextos históricos específicos e dentro das fronteiras das disciplinas particulares como implícita ou dada. A segunda abordagem, que surgiu em resposta direta à primeira – a que denominamos como “supersociada” –, minimiza o caráter proposicional do conhecimento e reduz questões epistemológicas a um “quem sabe?” e à identificação dos portadores do conhecimento e de suas práticas. Uma teoria social realista, por sua vez, enxerga o conhecimento como algo que envolve **tanto** conjuntos de conceitos sistematicamente relacionados e métodos para sua exploração empírica, **como** as “comunidades de investigadores” cada vez mais especializadas e historicamente localizadas (uma ideia expressa primeiramente pelo filósofo americano Charles S. Pierce), com seus compromissos particulares com a busca da verdade e com as instituições sociais nas quais elas se encontram.

### UMA ABORDAGEM SOCIAL REALISTA AO CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O caráter emergente, irredutível e socialmente diferenciado do conhecimento tem, a nosso ver, implicações educacionais potencialmente profundas. Exemplos de tais implicações, que mereceriam um artigo dedicado a elas, e que podem aqui ser apenas listados, incluem a importância:

- da distinção entre currículos e pedagogia;<sup>3</sup>
- da “não arbitrariedade” das fronteiras entre domínios do conhecimento e entre conhecimento escolar e não escolar;

<sup>3</sup> Os autores referem-se à “pedagogia” como os processos e práticas relacionados aos processos e abordagens de ensino e aprendizagem, e não à disciplina que lida com as teorias e práticas educacionais (nota do revisor técnico).

- da base “objetiva” de autoridade e profissionalismo dos professores e outros especialistas;
- da inescapável natureza hierárquica da pedagogia;
- das condições para – e definições de – criatividade e inovação;
- das limitações epistemológicas do escopo das políticas de ampliação da participação e promoção da inclusão social;
- das limitações das “habilidades genéricas” como modelo para uma “educação geral”;
- da importância crucial dos “conteúdos específicos” e de distinguir entre “conteúdo do assunto” – como o componente relativamente estável do conhecimento sobre um assunto – e “informação” (como o que está disponível na internet) que jamais é estável e sempre muda.

Perpassa todos esses temas uma ênfase na irredutível *diferenciação* do conhecimento. O conhecimento é estruturado, em parte independentemente de como o adquirimos, e os campos do conhecimento diferem em sua coerência interna, em seus princípios de coesão e em seus procedimentos para produção de novos conhecimentos. Essas diferenças internas são refletidas nas diferentes formas de relação social entre agentes que atuam nas instituições de cada campo: relações de conhecimento e relações sociais variam conjuntamente.

A distinção entre os conservadorismos “estrutural” e “social” das instituições educacionais referidos anteriormente é importante para identificar as “limitações” epistemológicas do desenho curricular. O realismo social enxerga o primeiro deles como uma condição para o progresso e inovação, e para a aquisição de conhecimento. Ele é, porém, facilmente confundido, especialmente por aqueles que se veem como educadores radicais, com o “conservadorismo social” das instituições educacionais que preservam o poder e os privilégios de grupos específicos. A famosa crítica de Gramsci às reformas Gentilianas da educação italiana na década de 1920 deixa essa distinção bem clara. Ele defende o conservadorismo

estrutural do antigo currículo contra as mudanças “progressistas” propostas por Gentile, as quais excluiriam as classes populares do acesso ao conhecimento por meio de uma forma espúria de “vocacionalismo” (ENTWISTLE, 1979).

A segunda distinção que desejamos fazer é entre os dois sentidos da ideia de educação como “transmissão cultural”. Na linguagem cotidiana, transmissão se refere a “passar adiante” – um sinal, uma mensagem ou uma doença. A educação também envolve um “passar adiante”, de conhecimento, ou, mais genericamente, de uma cultura. Todavia, enquanto o sentido comum da transmissão de um sinal é um movimento de mão única, no qual o receptor é o recipiente passivo, a transmissão cultural ou de conhecimento associada com a educação é um processo bem mais complexo que envolve o papel ativo dos “recipientes” em tornar seu esse conhecimento. A literatura especializada peca por polarizar esses dois sentidos da transmissão. Um exemplo é o conhecido e, em vários aspectos, perspicaz ensaio de Anna Sfard (1998) sobre teorias da aprendizagem. Sua análise deixa por resolver a polarização, pois a autora trata a aprendizagem como um processo genérico separado “daquilo que se aprende”. Em contraste, argumentamos que “aprender” implica sempre “aprender algo”; há aqui um paralelo com o argumento de Alastair MacIntyre (MACINTYRE; DUNNE, 2002) de que o ensino como um conceito genérico é vazio – sempre “ensinamos algo”. Disso decorre que o aprender necessariamente envolve a transmissão cultural ou a transmissão de conhecimento. A transmissão de cultura, crescentemente, porém não exclusivamente, por meio de instituições educacionais, de geração a geração, é o que distingue “sociedades” humanas das animais, e torna possível à primeira reproduzir o progresso. A transmissão cultural é sempre reprodutiva e potencialmente, embora não necessariamente, progressista.

Argumentamos que a abordagem realista social, com sua prioridade no conhecimento que é (ou não) transmitido no currículo, embora divirja de boa parte do pensamento educacional contemporâneo que foca essencialmente o aprendiz e sua experiência, oferece uma base mais confiável para identificar tendências subjacentes e imaginar futuros

possíveis ou, na frase evocativa de Eric Olin Wright, “utopias reais” (WRIGHT, 2006).

Ao enfatizar a *diferenciação social* tanto de conhecimentos como de instituições, a abordagem do realismo social desafia a noção amplamente aceita de que fronteiras são sempre barreiras a serem transpostas, em vez de serem também condições para a inovação e para a produção e aquisição de novo conhecimento. Como afirma Bernstein (2000), fronteiras desempenham um importante papel na criação da identidade do aprendiz e são, portanto, condições para a aquisição de “conhecimento poderoso”, bem como barreiras ao aprendizado. Segue-se que:

- o futuro global da educação não será necessariamente de maior flexibilidade, portabilidade e transparência;
- continuará a ser importante *diferenciar* o aprendizado nas escolas, faculdades e universidades do aprendizado em casa, no local de trabalho e em comunidades;
- a experiência não pode, ela própria, ser a única ou principal base do currículo; e
- como os aprendizes não podem, de fato, “construir” seu próprio conhecimento (porque, como diz Foucault incisivamente, “eles não podem saber aquilo que não sabem”), o papel dos professores não pode ser reduzido ao de guias e facilitadores em vez de fonte de estratégias e especialização.

### **TRÊS CENÁRIOS PARA O FUTURO**

O papel das fronteiras e a diferenciação social dos conhecimentos são os princípios-chave que extraímos da sociologia do conhecimento para identificar possíveis cenários futuros. Com essas hipóteses em mente, a próxima seção explora as implicações de três possíveis cenários futuros para os próximos 20-30 anos.

### OS TRÊS FUTUROS (OU CENÁRIOS PARA O FUTURO)

Futuro 1 – As fronteiras são dadas e fixas – o “Futuro” é associado a um conceito naturalizado ou “subsocializado” de conhecimento;

Futuro 2 – O fim das fronteiras – o “Futuro” é associado a um conceito “supersocializado” de conhecimento;

Futuro 3 – Manutenção das fronteiras como condição para seu cruzamento. Neste “Futuro” é a relação variável entre manutenção e cruzamento de fronteiras que constitui a condição para a criação e aquisição de novo conhecimento.

#### FUTURO 1 – FRONTEIRAS DADAS E FIXAS – UM CONCEITO NATURALIZADO OU “SUBSOCIALIZADO” DE CONHECIMENTO

Todo sistema de educação em massa tem sua principal, porém não única, origem em um sistema de elite;<sup>4</sup> ou seja, em um sistema para a transmissão de conhecimento cultural de elite aos “poucos selecionados”, por vezes aos “eleitos”, que são usualmente os filhos das classes dominantes. Tais sistemas envolvem a iniciação de tais classes nas tradições do conhecimento dominante que as mantêm como dominantes. Essas tradições são majoritariamente estáticas, visto que suas fronteiras são fixadas por imperativos sociais que sobrepujam as condições para o conhecimento e seu dinamismo inato, fecundidade e abertura às mudanças. Elas são socialmente conservadoras nesse sentido estático dual. No final do século XIX (pelo menos na Europa), três forças sociais democratizantes romperam com essa matriz elitista. A primeira foi a demanda generalizada vinda das camadas populares por acesso à escolarização – isto é, uma demanda pela sua massificação. A segunda foi a explosão de conhecimentos acerca dos mundos natural e social. Essa explosão de “conhecimento poderoso” desafiou a ideia tradicional de currículo como “conhecimento dos poderosos” e, lenta e inexoravelmente, eclipsou os cânones ultrapassados do antigo sistema de elite. Bem mais tarde, as prioridades dos movimentos sociais, tanto feministas, quanto pós-colonialistas, começaram a ser incorporadas. Em todos os países, os sistemas educacionais de elite tiveram que lidar com esse triplo

<sup>4</sup> Eles jamais são totalmente imunes a influências da classe trabalhadora e de outros movimentos.

desafio. O *Futuro 1* representa as tentativas de dar continuidade ao sistema de elite, ao mesmo tempo em que se abre acesso, tão marginalmente quanto possível, às forças sociais mais amplas.

Em algum momento, a expansão dos sistemas de elite esbarra em limitações intrínsecas, com as quais ela precisa lidar. Essas limitações incluem:

- i. a incapacidade dos mercados de trabalho para absorver mais trabalhadores treinados dentro dos mesmos moldes conservadores;
- ii. as limitações de um sistema de escolarização em massa para iniciar com igual sucesso todas as crianças nas tradições do conhecimento de elite, que depende de um lar de classe média como um fator adjuvante crucial e condição para aquele sucesso.

Em graus bastante variáveis, todos os sistemas de escolarização em massa fracassaram em superar essas limitações e falharam em “compensar” a distribuição desigual de condições para o sucesso que eles mesmos criaram.

A atitude padrão no enfrentamento desse permanente escândalo tem sido uma ou outra forma de sistemas de trajetórias ou rotas educacionais, que preservam a trajetória de elite para a elite e para uma pequena fração da massa. Para o restante, são providas uma ou mais trajetórias vocacionais, que nas suas piores formas representam apenas versões “estupidificadas” do conhecimento de elite – alfabetização matemática, comunicações ou “ciência popular”, por exemplo (YOUNG, 2008; WHEELAHAN, 2007). Estes assim chamados currículos “vocacionais” se tornam procedimentalizados, mormente com o advento da tecnologia – tanto o “Fordismo digital” de Lauder (LAUDER et al., 2008) quanto o cognitariado de Newfield (2010) mostram que esse procedualismo não é limitado aos desfavorecidos –, e o acesso ao “conhecimento poderoso” é vedado às massas. O resultado é um sistema claramente estratificado em camadas sociais, com a escolarização como seu principal instrumento. Seu destino é ser eternamente visto como injusto e, portanto, não aceito. Nesse sentido, o *Futuro 1* é uma receita para a divisão

social, desigualdade, infelicidade e conflito. O mecanismo que produz a injustiça é percebido por aqueles que o opõem como sendo a forma do currículo de elite – manifesto, estritamente estipulado e ritmado. Sua delimitação é vista como o problema principal, e a condição para maior justiça social e menor desigualdade, ao menos para os proponentes do *Futuro 2*, é a eliminação dessas fronteiras.

No cenário *Futuro 1*, há poucas fontes de inovação dentro do sistema educacional. A educação e o contexto mais amplo continuarão a existir como dois mundos paralelos. Podemos, entretanto, prever uma crescente diferenciação baseada na localidade e no conservadorismo de tradições culturais, maiores divisões entre Norte e Sul e, por exemplo, entre diferentes tradições fundamentalistas culturais e religiosas. Tratar as fronteiras como dadas, e não como sociais, torna-se nesse cenário a base para manter e legitimar as relações de poder existentes e para restringir fontes de debates. Não há, por certo, formas puras do *Futuro 1*, nem mesmo em autocracias; todavia, seria um erro considerar que o *Futuro 1* não tem futuro. Muitos elementos do *Futuro 1* permanecem no sistema inglês, como indicado por Fitz, Davies e Evans (2006), e é provável que eles subsistam ainda por muito tempo. A pior situação que pode resultar desse cenário é expressa de forma estridente e evocativa em *Clash of Civilisations* (1998), de Samuel Huntington e, mais coloquialmente, na “Guerra ao Terror” de George W. Bush.

#### FUTURO 2 - O FIM DAS FRONTEIRAS - UM CONCEITO “SUPERSOCIALIZADO” DE CONHECIMENTO

Como já indicado, o *Futuro 2* nasce de uma oposição “progressista” ao *Futuro 1*. Ele prevê um enfraquecimento contínuo das fronteiras, uma desdiferenciação dos conhecimentos e instituições, um esmaecimento dos setores do mercado de trabalho e uma maior ênfase em resultados genéricos – em vez de em entradas – como instrumentos de equalização e responsabilização. Elementos dos ideais do *Futuro 2* podem ser vistos nos cenários sugeridos por Mortimore e Kress, aos quais nos referimos no início deste texto.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Isso não significa que estejamos considerando que Mortimore ou Kress apoiariam nossa caracterização do *Futuro 2*.



À medida que essas tendências direcionadas ao aprendiz forem adotadas, acopladas à introdução generalizada das tecnologias digitais, veremos uma desprofissionalização do ensino em todos os níveis, e uma desespecialização da pesquisa. É uma tendência que enfrentará resistência das forças que apoiam o *Futuro 1*, mas que ganha terreno por toda a Europa e além dela.

O “instrumento de escolha” curricular por excelência daqueles que almejam o enfraquecimento das fronteiras e a desdiferenciação é a modularização, usando o termo em seu sentido mais amplo. Entre as expressões desse enfraquecimento de fronteiras, diversas combinações das seguintes ações são frequentemente encontradas:

- a “integração” das matérias escolares, à medida que as fronteiras entre as matérias e entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano são enfraquecidas;
- a estipulação do conteúdo curricular em termos genéricos, normalmente em termos de habilidades ou resultados – também como consequência do enfraquecimento das fronteiras entre as matérias escolares e os campos do conhecimento;
- a promoção da avaliação formativa sobre a avaliação somativa, à medida que os limites entre os índices de desempenho de diferentes aprendizes são enfraquecidos;
- a introdução de quadros de referência para uma qualificação nacional unificada, à medida que as fronteiras entre diferentes qualificações (especialmente entre a acadêmica e a vocacional) são enfraquecidas;
- a promoção do ensino facilitador em vez do ensino diretivo, à medida que as fronteiras entre especialistas e aprendizes novatos são enfraquecidas.

Nossa posição, conforme descrevemos acima, é a de que as fronteiras educacionais são sociais, porém *reais*, não arbitrárias; vale dizer, elas não podem ser dissolvidas, pelo menos no curto prazo, sem sérias consequências para a maioria, se não para todos os aprendizes. O que esses mecanismos de desdiferenciação provavelmente acarretarão não é a dissolução das fronteiras, mas a sua invisibilidade – uma

invisibilidade que é intensificada para os menos favorecidos. Isso significa dizer que os principais efeitos do *Futuro 2*, a despeito das melhores intenções dos seus defensores – aqueles que apoiam uma pedagogia progressista em suas diversas variantes –, são os de tornar os contornos do conhecimento e do aprendizado invisíveis precisamente para os aprendizes que essa pedagogia tencionava beneficiar – a saber, os aprendizes, invariavelmente oriundos de lares de baixa renda, que não conseguem acompanhar seus pares. Onde o *Futuro 1* produz estratificação e resistência, o *Futuro 2* também gera estratificação; entretanto, dessa vez ela é de um tipo encoberto, uma vez que as metas explícitas associadas ao *Futuro 1* estão agora implícitas, e os desafortunados aprendizes que tropeçam – e eles, de fato, tropeçam – não conseguem enxergar as causas do seu tropeço. Isso também causa certa indisposição, uma indisposição que, juntamente com fatores mais especificamente materiais, reside na raiz de grande parte da apatia dos jovens tão bem descrita por Gunther Kress, referenciado anteriormente, bem como em formas culturais mais destrutivas, tais como a violência contra si mesmo e contra os outros. Em outras palavras, enquanto a estratificação **aberta** do *Futuro 1* conduz, pelo menos otimamente, à oposição e à “voz” dos excluídos, a estratificação **oculta** do *Futuro 2* leva cada vez mais a uma variedade de estratégias individuais de “escape” que alimentam a desintegração da cultura pública. Os proponentes do *Futuro 2* acabam, involuntariamente, tornando-se legitimadores dessa tendência com sua recusa em conceder valor especial ao conhecimento especializado, com sua pelo menos implícita validação de todas as formas culturais como iguais,<sup>6</sup> e com sua celebração acrítica de formas experienciais de conhecimento.

É improvável que o cenário de “fim das fronteiras” do *Futuro 2* conduza ao término do acesso ao conhecimento especializado nas elites, nas instituições e nos setores privados. O que é mais provável acontecer é a educação pública trocar o acesso desigual ao conhecimento pelo crescente acesso a qualificações, conduzindo a uma inflação de credenciais, à medida que qualificações seriam disputadas, mas teriam cada vez menos valor – seja valor de uso ou valor de troca.

<sup>6</sup> Um exemplo é o influente sociólogo português Boaventura de Sousa Santos em sua “epistemologia dos conhecimentos ausentes”, na qual ele propõe ir além do que ele vê como a “cegueira” da ciência ocidental. Eis como ele se refere a ela em um artigo no *European Journal of Social Theory*: “a epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da premissa de que práticas sociais são práticas de conhecimento [...] (e de que) práticas não baseadas na ciência, em vez de serem práticas ignorantes, são práticas de conhecimentos alternativos rivais. Não há razão *a priori* para favorecer uma forma de conhecimento em detrimento da outra” (SANTOS, 2001, tradução nossa).

A exploração crítica do papel das fronteiras na produção e aquisição de novos conhecimentos nos permite argumentar que, a despeito de claras diferenças políticas entre neoliberais, obcecados com a promoção do mercado e escolhas individuais a qualquer custo, e os socioconstrutivistas radicais, que desejam livrar os aprendizes do que eles veem como um autoritarismo da especialização, ambos compartilham uma similaridade epistemológica de fundo. Ambos terminam com uma visão instrumental do conhecimento, com suas inevitáveis consequências relativistas. Os *Futuros 1 e 2* são, no sentido epistemológico, gêmeos idênticos: eles podem diferir nas suas retóricas, nos seus meios e nos fins que almejam, mas seu resultado final é, inquietantemente, o mesmo.

### FUTURO 3 - MANUTENÇÃO E CRUZAMENTO DAS FRONTEIRAS COMO CONDIÇÃO PARA A CRIAÇÃO E AQUISIÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS NO CONTEXTO GLOBAL EMERGENTE

O *Futuro 3* nasce da crítica e análise que fizemos dos *Futuros 1 e 2*. Ele se constitui, em certo sentido, numa demonstração daquilo que a teoria social realista do conhecimento pode oferecer, e do por que ela é necessária se desejarmos que nossas alternativas para o futuro tenham algum grau de confiabilidade. O *Futuro 3* é baseado na suposição de que existem tipos específicos de condições sociais sob as quais o conhecimento poderoso é adquirido e produzido. Essas condições não são dadas; elas são históricas, mas também objetivas. Enquanto sua historicidade é negada no *Futuro 1* – fronteiras são dadas e assumidas como certas –, a historicidade e a objetividade que são corporificadas no papel crucial das comunidades de especialistas são negadas no *Futuro 2*. Quando muito, o *Futuro 2* oferece uma desdiferenciação global cada vez mais sem fronteiras e fragmentada, juntamente com um otimismo ingênuo sobre o potencial dos novos movimentos sociais “de baixo para cima” e epistemologias localizadas num “Sul” metafórico (HARDT; NEGRI, 2000; SANTOS, 2001, 2008). Em contraste, o *Futuro 3* enfatiza o contínuo papel das fronteiras, não como entidades dadas, seja no cérebro (neurociência), seja na mente (racionalismo a-histórico) ou

no mundo das práticas humanas (pragmatismo e materialismo dialético), mas em definir comunidades de especialistas por domínios específicos, mas cada vez mais globais, como a base tanto para a aquisição como para a produção de conhecimento novo e para o progresso humano em geral. O filósofo contemporâneo britânico Christopher Norris descreve esse cenário, seguindo Habermas, como o “projeto inacabado da modernidade”. Podemos encontrá-lo, embora expresso de diferentes formas, nas teorias de ambos Max Weber e de Émile Durkheim escritas mais de um século atrás.

A última seção deste artigo explora algumas características do *Futuro 3*, suas implicações e como elas podem mudar. Consideraremos, embora essa lista não seja exaustiva, os seguintes pontos:

- fronteiras e seus tipos – em relação tanto ao conhecimento e às instituições como a sua interdependência – com particular referência ao caso das disciplinas e seu futuro;
- **conhecimento** como real (conhecimento poderoso) e **o social** como real (conhecimento dos poderosos), e como as duas ideias podem ser mantidas juntas;
- currículo preferencial e modelos pedagógicos;
- implicações para as desigualdades educacionais.

### **FRONTEIRAS E SEUS TIPOS - O FUTURO DAS DISCIPLINAS**

O ponto mais crítico a respeito do conhecimento nos próximos 50 anos será entender por que algumas formas de conhecimento tendem à **especialização**, enquanto outras tendem à **variação** ou **diversificação**. Essas diferentes tendências no desenvolvimento do conhecimento têm implicações críticas para o currículo e para a educação em geral. A primeira tendência coloca questionamentos sobre a sequência, ritmo e organização hierárquica, enquanto a segunda coloca questões predominantemente de escolha, do que incluir no currículo e, no limite, da ausência de qualquer critério objetivo. A conexão profunda entre a forma do conhecimento e a organização curricular é o que uma abordagem realista social ao currículo busca elucidar.

Tornou-se moda proclamar o fim da disciplinaridade (GIBBONS et al., 1994; NOWOTNY; SCOTT; GIBBONS, 2001), no entanto as disciplinas parecem perdurar de modo quase obstinado. Sem dúvida, elas mudam e se adaptam, como o fazem todas as formas sociais robustas, mas relatos sobre o seu fim são bastante exagerados. Isso não significa que novas formações disciplinares não apareçam regularmente. Elas aparecem. Porém, novas formas disciplinares invariavelmente emergem a partir de outras já existentes, primeiro na forma de “regiões” (BERNSTEIN, 2000) ou agrupamentos de disciplinas existentes em torno de novos problemas; somente mais tarde elas constituem formações separadas identificáveis, com suas próprias comunidades estáveis. A razão para isso é que, como dissemos anteriormente, as fronteiras entre os conhecimentos não são arbitrárias, e as formas internas que elas estimulam e as relações sociais que as sustentam se sedimentam ao longo do tempo em formas socioepistêmicas estáveis. Essas formas são determinadas pela força da fronteira apropriada a cada forma<sup>7</sup> e, conseqüentemente, pelo modo como cada forma de conhecimento se desenvolve ou cresce.

As disciplinas diferem entre si, primeiramente, pela sua forma de **avanço conceitual**; e, em segundo lugar, por sua forma de **objetividade**. Quanto à primeira: algumas disciplinas tendem a avanços robustos e conceitualmente justificáveis. Sua estrutura de conhecimento é determinada por sua espinha dorsal em constante avanço, a qual tende à unidade (o que não significa que exista apenas uma espinha dorsal conceitual na disciplina). As implicações curriculares desse tipo de avanço conceitual são de que essas disciplinas, em sua forma madura, desenvolvem longas “hierarquias de abstração”, o que Vergnaud (2009) chama de “campo conceitual”, as quais são mais bem aprendidas em seqüência sob a orientação de especialistas (a Matemática e as Ciências Naturais são os exemplos mais óbvios). Podemos dizer que essas disciplinas são, em um sentido específico, ricas em conceitos. Não que elas envolvam necessariamente um grande número de conceitos (o número de conceitos não as distingue de diversas outras disciplinas). Trata-se do fato de que elas possuem longas seqüências de conceitos hierarquicamente

<sup>7</sup> Os autores referem-se aqui a formas de conhecimento ou formas disciplinares (nota do revisor técnico).

relacionados. Para os alunos, ficar preso em qualquer um dos degraus da hierarquia normalmente significa a interrupção do aprendizado conceitual.

Outras disciplinas tendem ao avanço por meio da variação ou diversificação dos conceitos; isso, porém, não se refere tanto a conceitos como a diferentes conteúdos ou grupos de conteúdos, apesar de usualmente existir um princípio organizador macroconceitual em ação (o “passado”, ou mais abstratamente o tempo, para a História e o “espaço” para a Geografia, por exemplo). Outras disciplinas ainda desenvolvem-se de maneira prática, gerando novas habilidades e formas de fazer as coisas. O desenvolvimento prático pode se referir a novas práticas dentro das habilidades manuais tradicionais, tais como a confecção de móveis, ou a novas formas de prática conceitual, como a criação de *softwares* ou o projeto de *websites*. Conceitos, conteúdos e habilidades estão imersos em cada disciplina, mas sua importância relativa é o que as diferencia entre si.

Todas as disciplinas, para serem disciplinas, têm objetos de estudo compartilhados e, para serem robustas e estáveis, demonstram objetividade – vale dizer, elas possuem modos legítimos, compartilhados, estavelmente confiáveis de gerar verdades (YOUNG; MULLER, 2007). Verdade, nesse contexto, é uma relação estável entre objetos de estudo e uma comunidade informada de praticantes. Disciplinas, todavia, demonstram tipos diferentes, embora equivalentes, de objetividade, dependendo do fato de seu objeto ser natural ou social.<sup>8</sup> Quanto mais social o objeto, maior é o limite para ele ser subsumido pelos conceitos da disciplina. Cada forma de objetividade, porém, deve atender aos mesmos critérios de adequação analítica – o mais simples e maior grau de subjugação aos conceitos disciplinares, sem distorção do objeto particular.

A razão para resgatar uma noção forte de objetividade, [abandonada pelos proponentes] do *Futuro 2*, é reinstaurar uma noção forte e confiável de especialidade (COLLINS; EVANS, 2007). A erosão da especialidade e a perda de confiança no conhecimento especializado têm sido uma consequência imprevista do relativismo do pensamento da ausência de fronteiras (MULLER, 2000). A confiança em conhecimentos confiáveis e no julgamento de especialistas tem sido esvaziada

**8** Isso não nega, é claro, que, em um sentido profundo, mesmo os conceitos da ciência natural sejam sociais.

por um ceticismo de senso comum. Entre adultos na Europa, pelo menos entre aqueles nascidos após a Segunda Guerra Mundial, isso tem levado a uma forma peculiar de autoengano – desprezamos o conhecimento especializado e os especialistas exatamente quando nossas vidas mais dependem deles. Por exemplo, vivemos em um mundo cada vez mais medicalizado, mesmo quando os processos judiciais contra médicos crescem exponencialmente.

A juventude em nossas sociedades ainda não desenvolveu as estratégias defensivas de autoengano; muitos herdaram de seus pais e dos meios de comunicação o desprezo social com relação ao conhecimento forte; como consequência, eles fracassam na escola por não tentarem suficientemente dominar algo que veem como merecedor de tão disseminado desprezo (MENAND, 1995). Mesmo enquanto o conhecimento especializado cresce rapidamente nas fronteiras de ponta, o sistema educacional inglês pode ao final falhar em produzir praticantes altamente especializados em número suficiente para o futuro, pois os jovens herdaram a sabedoria popular de que o prêmio não vale o esforço. Isso ratifica também a guinada em direção ao instrumentalismo. Se o conhecimento não é valorizado em si mesmo, então seu valor social só pode ser mensurado por sua utilidade. É instrutivo refletir que tal sabedoria popular corrosiva é totalmente ausente das economias emergentes da Coreia do Sul, China e Índia. O Vale do Silício na Califórnia não poderia ter vindo a existir sem a contratação da maioria dos seus engenheiros no Oriente. O próximo passo à frente certamente se dará no Oriente em vez de no Ocidente, se o *Futuro 2* prevalecer. Assim, decisões sobre o “currículo do futuro” terão consequências de longo termo.

### **FORMAS PREFERENCIAIS DE CURRÍCULO E PEDAGOGIA**

Dizer que vivemos em uma economia do conhecimento tem duas implicações principais para a escolarização: a primeira é a de que a economia e a sociedade que a suporta privilegiam os avanços no conhecimento, embora paradoxalmente não necessariamente em sua reprodução, como mostramos anteriormente. Isso significa que, em uma época de desenvolvimento

acelerado de conhecimentos, a especialização e a variação (ou diversificação) tornam-se os códigos sociais dominantes, e o currículo se vê, cada vez com mais frequência, pressionado a se adaptar constantemente. Isso é menos aparente no currículo universitário porque suas comunidades de praticantes vivem próximas ao núcleo dos avanços em conhecimento – de fato, elas os impulsionam. O que isso significa, e onde se torna mais aparente, é que se define uma nova distinção entre as instituições superiores que impulsionam os avanços em conhecimentos e as que não o fazem. Essa hierarquia é atualmente marcada de forma muito rudimentar por *rankings* globais, e medidas bem mais sofisticadas certamente serão desenvolvidas com o tempo. Não há dúvida de que as economias e sociedades do futuro continuarão a requerer mecanismos robustos de sinalização para a classificação da produtividade dos produtores de conhecimento. A segunda implicação é a de que, mesmo nas disciplinas nas quais os conceitos têm ocupado posição secundária – como História, por exemplo – os avanços serão cada vez mais movidos por conceitos. Isso não significa que novas abordagens historiográficas brotarão do nada, mas sim que novas tecnologias digitais trarão novas formas de investigação que produzirão fatos antes impossíveis de se descobrirem, e estes exigirão novos avanços conceituais. Os mapeamentos feitos por ressonância magnética, que estão impulsionando novos avanços em neurologia, são um exemplo. Há paralelos em demografia, em física, com o Grande Colisor de Hádrons, e em nanotecnologia em toda uma gama de aplicações nas ciências.

Esses desenvolvimentos têm algumas implicações específicas para o currículo e para a pedagogia. O currículo de elite, desenvolvido em uma época em que o conhecimento mudava muito lentamente, era movido por conteúdo e, em sua pior forma pedagógica, baseado em memorização e repetição. Consequentemente, a principal alternativa ao currículo de elite, que encontra sua expressão mais sofisticada no pensamento do *Futuro 2*, tomou posição contra o “mero” conteúdo e a “mera” repetição – e, em sua forma mais radical, contra toda forma de estipulação de conteúdo e todas as formas de aprendizado baseado em memorização ou repetição. Essa oposição



se exprime no consenso que emerge no *Futuro 2* quanto a habilidades genéricas e currículos baseados em resultados (MANGEZ, 2008; LUNDAHL et al., 2008). Em outras palavras, ao articular uma alternativa à rigidez do *Futuro 1*, o *Futuro 2* trocou prioridades focadas em conteúdo por prioridades focadas em habilidades. Em ambos esses formatos, especialmente no segundo, conceitos são negligenciados. Isso ocorre porque a progressão conceitual só pode ser sinalizada ou estipulada em termos conceituais, e não em termos de habilidades. Uma vez que estipulações baseadas em conceitos necessariamente envolvem conteúdo (aquilo que está sendo conceitualizado), elas se parecem demasiadamente, pelos menos aos olhos dos proponentes do *Futuro 2*, com as antigas prioridades baseadas em conteúdo do *Futuro 1*. O resultado é que, mesmo em matérias ricas em conceitos como Ciências, os currículos se tornam subestipulados no *Futuro 2*, como observado nas mais recentes propostas para ciência escolar da *Qualifications and Curriculum Authority* na Inglaterra (PERKS, 2007).

Essas tendências não constituem obstáculos intransponíveis para escolas com bons recursos, que são capazes de contratar professores com fortes qualificações em suas disciplinas, que podem preencher as lacunas. Elas são, entretanto, um problema inevitável para as escolas que atendem comunidades pobres, que não conseguem atrair tais professores. O que acontece nessas escolas é que os professores se ressentem da falta de sinais claros do currículo e ficam para trás sem perceberem, ou ignoram passos conceituais que mais tarde se mostrarão vitais (REEVES; MULLER, 2005; SMITH; SMITH; BRYK, 1998). Ao mesmo tempo, os estudantes ficam para trás até que um ponto de chegada conceitual seja atingido, e eles carecem dos recursos ou da motivação para progredir. Essa tendência é exacerbada pela favorecida pedagogia não diretiva (facilitadora) do *Futuro 2*, que evita dar sinais claros aos professores, especialmente no tocante à avaliação. Pesquisas contemporâneas mostram de forma inequívoca que, em matérias ricas em conceitos, uma sinalização forte na avaliação é fundamental na melhoria do desempenho dos alunos, tanto dos mais pobres como dos oriundos de lares abastados. (MORAIS; NEVES; PIRES, 2004; HOADLEY, 2007; BOURNE, 2004; MULLER; GAMBLE, no prelo).

### **IMPLICAÇÕES PARA AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS**

O *Futuro 3* defende a importância de se reconhecer a “diferenciabilidade” dos conhecimentos. Seguem-se duas implicações. Primeira, formatos curriculares que são muito fixados ideologicamente apenas em conteúdo (*Futuro 1*) ou em habilidades (*Futuro 2*) negligenciam alguns assuntos, tendo ao mesmo tempo implicações na distribuição das oportunidades educacionais e do conhecimento. Segunda, reconhecer a diferenciação dos conhecimentos explicita o fato de que conceitos, habilidades e conteúdo são todos importantes e devem ser estipulados no currículo. A falha em fazê-lo significa um atraso em qualquer progresso que se tenha feito no sentido de equalizar o acesso epistemológico. Isso tem implicações tanto para a justiça social como para a viabilidade de uma futura economia baseada no conhecimento.

### **(NOTA CONCLUSIVA)**

Enquadramos nossas previsões para o futuro da educação em torno de três cenários, e na base de uma teoria social realista do conhecimento. Indicamos nossa preferência pelo cenário *Futuro 3*, tanto em termos de justiça social como de fundamentos epistemológicos, e apontamos os resultados negativos que provavelmente se seguirão se os *Futuros 1* e *2* permanecerem dominantes. Conforme explicamos, esses Futuros são tipos idealizados e não descrições preditivas e devem ser julgados, como Max Weber indicou há tempos, em termos de quão úteis eles são para identificar tendências e possíveis consequências indesejáveis de políticas atuais.

Por outro lado, pouco dissemos a respeito de qual Futuro provavelmente dominará os próximos 30 anos. Essa é uma questão tanto política como educacional ou cultural. É política porque se relaciona a questões de poder e à realidade de que o currículo inevitavelmente expressa o “conhecimento dos poderosos”. Enquanto a combinação neoliberal de mercados, *accountability* e ranqueamento institucional continuar a dominar as políticas educacionais, o *Futuro 2* provavelmente dominará. O neoliberalismo está, entretanto, sob ataque, pelo menos no campo da economia e da gestão financeira.

É difícil prever o impacto que tais mudanças terão sobre as políticas educacionais. Uma possibilidade é que um maior ceticismo sobre as possibilidades de crescimento de serviços financeiros leve ao ressurgimento da manufatura e a uma maior valorização do conhecimento baseado nas ciências. Entretanto, isso deixa aberta a questão “onde estão os mercados para esses novos bens manufaturados”?

Prever futuros prováveis é também uma questão cultural, pois, para o bem ou para o mal, limitações epistemológicas conformarão aquilo que as políticas de currículo podem fazer, quem terá o poder, e quais serão as limitações econômicas. Em certo sentido, poderíamos reescrever o famoso, porém ambíguo, aforismo de Marx sobre “homens fazendo história” ao reconhecer que as limitações epistemológicas, como as circunstâncias históricas de Marx, não são “de nossa escolha”. O presente artigo (e a tradição de pesquisa da qual ele é parte) é uma tentativa de reestabelecer a importância educacional de longo prazo dessas limitações. Nosso propósito não é o de defender uma posição conservadora ou o de voltar os olhos para um “passado de ouro”; longe disso. É o de desafiar a visão (que compartilhamos) de que o acesso ao conhecimento poderoso é um direito de todos e não apenas de uns poucos com uma teoria do “conhecimento poderoso” e de como ele é adquirido, e do papel crucial da educação formal nesse processo. Não surpreende que isso nos leve ao menos no curto prazo, a uma visão pessimista, semelhante àquela antevista por Gramsci, há 80 anos:

Estamos ainda na fase romântica da escola ativa, na qual aspectos da luta contra a educação mecânica e Jesuítica têm sido exageradamente enfatizados por razões de contraste polêmico; precisamos agora adentrar a fase racional ‘clássica’ e descobrir nos fins a serem atingidos a fonte natural de novos métodos e formas. (GRAMSCI, 1965, p. 1)

As possibilidades de curto prazo do *Futuro 2*, como a “escola ativa” de Gramsci, oferecem um cenário sedutor a governos e organizações internacionais, ao mesmo tempo em que parecem oferecer atalhos a alguns aprendizes – talvez o aprendizado real seja fácil e divertido, mais como um jogo. Estamos

convencidos de que se trata de uma falsa alvorada, e provavelmente penalizará os menos afortunados. Não há sinais de que isso contamine nossas escolas de elite, muito pelo contrário.

Futurologia é, por sua própria natureza, uma ciência altamente inexata, uma vez que nunca dispomos de todos os fatos. Dito isso, duas coisas não necessariamente se seguirão: porque não dispormos de todos os fatos não significa que as tendências que apontamos não sejam prováveis; de forma mais pertinente, o fato dos cenários que esboçamos e suas consequências previstas terem certo ar apocalíptico não significa que eles sejam necessariamente exagerados ou errados. Como certa vez disse o escritor Philip Roth (1984):

Qualquer satírico escrevendo um romance futurista que tivesse imaginado um Presidente Reagan durante os anos de Eisenhower teria sido acusado de cometer uma perversidade de crua, desprezível, adolescente e antiamericana, quando de fato teria apenas agido como uma sentinela profética.

**Que sentinelas proféticas ainda sejam bem-vindas é certamente um sinal encorajador.**

## REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Oxford: Rowman and Littlefield, 2000.

BOGHOSIAN, P. *Fear of knowledge: against relativism and constructivism*. Oxford: Clarendon Press, 2007.

BOURDIEU, P. *Science of science and reflexivity*. London: Polity, 2004.

BOURNE, J. *Framing talk: towards a radical visible pedagogy*. In: MULLER, J.; DAVIES, B.; MORAIS, A. (Ed.). *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: Routledge Falmer, 2004.

CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. *Language, knowledge and pedagogy*. London: Continuum, 2007.

COLLINS, H.; EVANS, R. *Re-thinking expertise*. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

COLLINS, R. *The Sociology of philosophies*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2000.

DURKHEIM, E. *Pragmatism and Sociology*. Translation and introduction by John Alcock. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ENTWHISTLE, H. *Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics*. London: Routledge, 1979.

FITZ, J.; DAVIES, B.; EVANS, J. *Educational policy and social reproduction*. Oxford: Routledge, 2006.

GAMBLE, J. Theory and practice in the vocational curriculum. In: YOUNG, M.; GAMBLE, J. (Ed). *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. Pretoria: HSRC, 2006.

GIBBONS, M. et al. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1994.

GRAMSCI, A. Editorial. *New Left Review*, n. 1, p. 1, 1965.

HALL, J. A.; JARVIE, I. (Ed.). *The social philosophy of Ernest Gellner*. Amsterdam: Brill, Rodopi, 1996. (Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities, 48).

HARDT, M.; NEGRI, A. *Empire*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2000.

HOADLEY, U. The reproduction of social class inequalities through mathematics pedagogies in South African primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, v. 39, n. 6, p. 679-706, 2007.

HUNTINGDON, S.P. *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon and Schuster, 1998.

KEEN, A. *The cult of the Amateur: how today's internet is killing our culture*. London; Boston: Nichols Breasley, 2007.

KRESS, G. Meaning and learning in a world of instability and multiplicity. *Studies in Philosophy & Education*, v. 27, n. 8, p. 253-266, 2008.

KRONMAN, A. *Education's end: why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. New Haven; London: Yale University Press, 2007.

LAUDER, H.; BROWN, Philip; BROWN, Ceri. *The consequences of global expansion for knowledge, creativity and communication: an analysis and scenario*. (Beyond Current Horizons). Bath, UK: University of Bath, 2008.

LUNDAHL, E. et al. *Curriculum policies of upper secondary education: the Swedish case*. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, 10-12 September 2008, Gothenburg. *Paper...* Gothenburg: ECER, 2008.

MACINTYRE, A; DUNNE, J. Alasdair MacIntyre on education: in dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, v. 36, n. 1, p. 1-19, Feb. 2002. Available online at: <[http://www.readcube.com/articles/10.1111%2F1467-9752.00256?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2F1467-9752.00256?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)>. Accessed: Mar. 2016.

MANGEZ, E. *Curriculum reform in French-speaking Belgium*. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, 10-12 September 2008, Gothenburg. *Paper...* Gothenburg: ECER, 2008.

MENAND, L. Marketing postmodernism. In: ORRILL, R. (Ed). *The condition of american liberal education: pragmatism and a changing tradition*. New York: College Entrance Examination Board, 1995.

- MOORE, R. *Sociology of Knowledge and Education*. London: Continuum, 2007.
- MOORE, R. Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 34, n. 3, p. 333-353, 2013. DOI: 10.1080/01425692.2012.714251.
- MOORE, R.; MULLER, J. The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 20, n. 2, p. 189-206, 1999. DOI: 10.1080/01425699995407.
- MOORE, R.; YOUNG, M. Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualization. *British Journal of Sociology of Education*, v. 22, n. 4, p. 445-461, 2001. DOI: 10.1080/01425690120094421.
- MORAIS, A.; NEVES, I.; PIRES, D. The what and how of teaching and learning. In: MULLER, J.; DAVIES, B.; Morais, A. (Ed.). *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: RoutledgeFalmer, 2004.
- MORTIMORE, P. Time for bold experiments. *The Guardian*, Education, Tuesday 7 October 2008. Available online at: <<http://www.guardian.co.uk/education/2008/oct/07/schools.teaching>>. Accessed: 2008.
- MULLER, J. *Reclaiming Knowledge: social theory, curriculum and education policy*. London: RoutledgeFalmer, 2000.
- MULLER, J. Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, v. 22, p. 205-227, 2009.
- MULLER, J.; GAMBLE, J. Curriculum and structuralist sociology: the theory of codes and knowledge structures. In: MCGRAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P.; BAKER, E.; MCGAW, B. (Ed.). *International encyclopedia of education*, 3rd edition. Amsterdam: Elsevier. (No prelo).
- NEWFIELD, C. The structure and silence of the cognotariat. *Globalisation, Societies and Education*, v. 8, n. 2, p. 175-189, 2010.
- NORRIS, C. *On Truth and Meaning*. London: Continuum, 2006.
- NOWOTNY, H.; SCOTT, P.; GIBBONS, M. *Re-thinking Science*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- PERKS, D. *What is science education for?* London: Institute for Ideas, 2007.
- REEVES, C.; MULLER, J. Picking up the pace: variation in the structure and organisation of learning school mathematics. *Journal of Education*, v. 37, p. 97-125, 2005.
- ROTH, P. The art of fiction, no. 84. The Interviewed by Hermione Lee. *The Paris Review*, Paris, n. 93, 1984. Available online at:<<http://www.theparisreview.org/interviews/2957/the-art-of-fiction-no-84-philip-roth>>. Accessed: 2016.
- SANTOS, B. de S. Towards an epistemology of blindness. Why the new forms of ceremonial adequacy neither regulate nor emancipate. *European Journal of Social Theory*, v. 4, n. 3, p. 251-279, Aug. 2001.
- SANTOS, B. de S. *Another knowledge is possible*. London: Verso, 2008.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SHARPLES, M. et al. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. (Ed.). *The Sage Handbook of Elearning Research*. London: Sage, 2007. p. 221-47.

SMITH, J.; SMITH, B.; BRYK, A. Setting the pace: opportunities to learn in Chicago public elementary schools. Consortium on Chicago Schools research report, 1998. Available online at: <[http://www.consortium\\_Chicago.org/publications/pdfs/p0d04.pdf](http://www.consortium_Chicago.org/publications/pdfs/p0d04.pdf)>. Accessed: 1 Oct. 2001.

TILES, M. *Bachelard: Science and Objectivity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VERGNAUD, G. The theory of conceptual fields. *Human Development*, v. 52, n. 2, p. 83-94, Abr. 2009.

WHEELAHAN, L. How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, v. 28, n. 5, p. 637-651, 2007.

WRIGHT, E. O. Compass points. Towards a Socialist Alternative. *New Left Review*, 41, p. 93-124, 2006.

YOUNG, M. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge, 2008.

YOUNG, M. Alternative education futures for a knowledge society. In: EUROPEAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH CONFERENCE, 2009a, Vienna, Austria. *Keynote address...* Vienna, Austria, Sept. 2009a.

YOUNG, M. Education, globalization and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work*, v. 22, p. 193-204, 2009b.

YOUNG, M.; MULLER, J. Truth and truthfulness in sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education*, v. 5, n. 2, p. 173-201, Jul. 2007.

---

## **MICHAEL YOUNG**

Professor emérito do Institute of Education – University  
College London (UCL), Londres, Reino Unido  
*m.young@ioe.ac.uk*

## **JOHAN MULLER**

Professor emérito da School of Education – University of  
Cape Town (UCT), Cidade do Cabo, África do Sul  
*johan.muller@uct.ac.za*

**Recebido em:** JANEIRO 2016

**Aprovado para publicação em:** FEVEREIRO 2016

# REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

**HEIKE SCHMITZ**

**MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA**

## **RESUMO**

*Este texto se insere no cenário de debates sobre a educação integral/ tempo integral, que tem sido objeto de atenção no Brasil nos últimos anos. A análise problematiza os limites das atuais avaliações externas de larga escala para verificar a qualidade da escola em tempo integral. O objetivo do artigo é refletir sobre uma possível sistematização de critérios de qualidade da escola em tempo integral, com vistas a avaliar a sua eficácia. Os argumentos foram construídos a partir de uma revisão da literatura científica, de análise documental e de análise secundária de pesquisas, predominantemente de cunho qualitativo, e toma como referência as contribuições de Holtappels, em diálogo com estudos sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil. As conclusões apontam que o modelo apresentado pode contribuir como ferramenta heurística para nortear o desenvolvimento organizacional da escola.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL • EDUCAÇÃO INTEGRAL • QUALIDADE.



# REFLEXIONES SOBRE POSIBLES CRITERIOS DE CALIDAD DE LA ESCUELA EN TIEMPO INTEGRAL

## RESUMEN

*Este texto se inserta en el escenario de debates sobre la educación integral/tiempo integral, que ha sido objeto de atención en Brasil en los últimos años. El análisis problematiza los límites de las actuales evaluaciones externas de gran escala para verificar la calidad de la escuela en tiempo integral. El objetivo del artículo es el de reflexionar sobre una posible sistematización de criterios de calidad de la escuela en tiempo integral, con miras a evaluar su eficacia. Los argumentos fueron contruidos a partir de una revisión de la literatura científica, del análisis documental y del análisis secundario de investigaciones, predominantemente de cuño cualitativo, y toma como referencia las contribuciones de Holtappels, en diálogo con estudios sobre la ampliación de la jornada escolar en Brasil. Las conclusiones señalan que el modelo presentado puede contribuir como herramienta heurística para orientar el desarrollo organizativo de la escuela.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • EDUCACIÓN EN TIEMPO INTEGRAL • EDUCACIÓN INTEGRAL • CALIDAD.

# REFLECTIONS ON POSSIBLE QUALITY CRITERIA FOR FULL-TIME SCHOOLS

## ABSTRACT

*This paper focuses on the debates concerning full time-education, which has been subject of attention in Brazil in recent years. The analysis discusses the limits of current large-scale external assessments to check the quality of full-time schools. The objective of this article is to reflect on a possible criteria systematization concerning the quality of full-time schools, in order to assess their effectiveness. The arguments were based on a review of the scientific literature, documentary analysis and secondary research analysis, mainly of qualitative nature, and take as reference Holtappels' contributions, as well as studies about the expansion of the school day in Brazil. The findings indicate that the model presented may contribute as a heuristic tool to guide the schools' organizational development.*

**KEYWORDS** ASSESSMENT OF EDUCATION • FULL-TIME EDUCATION • INTEGRAL EDUCATION • QUALITY.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, o debate sobre a educação integral e o tempo integral tem novamente ganhado centralidade no campo educacional. Diferentes dispositivos legais contribuíram para isso, cujo marco inicial é a Constituição Federal de 1988, culminando, recentemente, no Plano Nacional de Educação para o decênio 2015-2024, que estabelece uma meta específica para a ampliação da jornada escolar. Esse debate não se constitui uma novidade, posto que, historicamente, já foram vivenciadas no país experiências de educação integral, em tempo integral, que remontam ao início do século anterior com os movimentos anarquista, integralista e escolanovista, sendo este último o movimento inspirador, na atualidade, do Programa Mais Educação (PME), do Ministério da Educação (MEC), cuja intenção é induzir políticas de ampliação da jornada escolar.

No entanto, mesmo assim, e diante da centralidade atual, podemos constatar, tanto em termos da prática pedagógica como da pesquisa educacional, um campo aberto ao debate. No plano da prática pedagógica, as inquietações se apresentam na própria compreensão dos termos “educação

integral”/“tempo integral”/“jornada escolar ampliada”. Eles contemplam os aspectos legais e apresentam dilemas específicos sobre a organização das experiências, tais como: turno ou contraturno; seleção de estudantes ou universalização; organização do currículo; organização dos tempos e espaços escolares; professores ou voluntários para o desempenho das atividades no tempo ampliado; aproximação com a cidade ou experiências mais centradas na escola, entre outros desafios.

No campo da pesquisa educacional, essas temáticas têm sido, na última década, objeto de diversas análises, contemplando, entre outros, aspectos históricos e legais, como as contribuições de Coelho e Cavaliere (2002) e Moll (2012). Buscando compreender os dilemas expostos acima, foram realizadas pesquisas de natureza quantitativa, com a finalidade de mapear o panorama das propostas de ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2010a; 2013a), e pesquisas de natureza qualitativa, como forma de estudo de caso, que analisam propostas específicas de ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2010b; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG, 2012).

Entretanto, nesse cenário, uma questão nos pareceu lacunar e é para a qual voltamos as nossas atenções neste artigo: uma sistematização de critérios de qualidade da escola em tempo integral, imprescindíveis para, posteriormente, avaliar a sua eficácia. Os argumentos foram construídos a partir de uma revisão da literatura científica, de análise documental e de análise secundária de pesquisas, predominantemente, de cunho qualitativo.

O texto encontra-se organizado em três seções: a primeira seção tem como propósito contribuir para a compreensão da educação integral e tempo integral, contemplando aspectos históricos, legais e características conceituais, pois desses podem se deduzir os benefícios esperados e, conseqüentemente, critérios de qualidade da escola em tempo integral; a segunda seção coloca em discussão se, diante dessas expectativas articuladas à escola em tempo integral, a eficácia da escola em tempo integral pode ser avaliada por teste de rendimento escolar, e problematiza quais aspectos da educação integral em tempo integral não podem ser negligenciados

em uma avaliação; como decorrência das discussões das seções anteriores, na terceira seção é apresentado o modelo de qualidade da educação em tempo integral de Heinz Günter Holtappels (2009), como base para discutir uma sistematização de possíveis critérios de qualidade.

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**

A educação integral em tempo integral não é uma ideia recente no Brasil. Já no início do século passado, os defensores da Escola Nova consideraram a ampliação dos objetivos de ensino e do tempo que o aluno permanece diariamente na escola uma estratégia adequada para melhorar a qualidade da educação pública. Referências como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, entre outros, argumentaram a favor da educação integral e do tempo integral e se dedicaram à formulação e implementação de políticas em prol dessas práticas.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A esse respeito, sugerimos conferir a literatura que aborda experiências históricas de ampliação da jornada escolar: Branco (2012); Coelho e Cavaliere (2002); Coelho (2009a; 2009b); Gadotti (2009).

A educação integral é, desde 1988, objetivo constituído no Brasil. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), e coerentemente a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), bem como a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), anunciam, como objetivo da educação, o desenvolvimento pleno da pessoa.

No que diz respeito à educação em tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) prevê, para a educação infantil e o ensino fundamental, nos arts. 31 e 34, respectivamente, uma jornada diária ampliada. No art. 31 define-se como regra comum um “atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral”, e no art. 34, § 2º, declara-se, para o ensino fundamental, que esse “será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Especifica-se, mais uma vez, com a implementação da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ao estabelecer para os fins de distribuição de recursos públi-

cos, uma definição da educação escolar em tempo integral (BRASIL, 2007a). Compreende-se, como assim explicita o art. 4º do Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundeb, como

[...] educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. (BRASIL, 2007b)

No cumprimento a esses dispositivos legais, anteriormente citados, destaca-se o papel desempenhado pelo PME, instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007c).

Com efeito, a partir da implementação do PME, há um incremento das matrículas em tempo integral. Se em 2009 havia 945.044 estudantes em tempo integral no ensino fundamental, no ano de 2014 esse número chega a 1.666.011 estudantes, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), relativos ao Censo Escolar da Educação Básica.<sup>2</sup>

Contudo, não se trata apenas de se preocupar em alcançar metas quantitativas. Exige-se, também, uma nova configuração do trabalho pedagógico realizado nas escolas que funcionam em tempo integral. Cavaliere (2009), contribuindo para a discussão sobre a questão da permanência das crianças e dos adolescentes no espaço escolar, distingue, em sua análise, duas vertentes que estão se configurando no país nas propostas de ampliação do tempo diário:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. (CAVALIERE, 2009, p. 52)

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

No levantamento realizado em 2012 em âmbito nacional, 76% dos gestores estaduais/municipais do PME que participaram da pesquisa confirmaram reformas no espaço das escolas das suas redes, mas 17,8% informaram que não houve investimentos em reformas de infraestrutura, e 3,5% não souberam informar mudanças nesse quesito. Dos 212 municípios participantes do estudo, cujas escolas aderiram ao PME, 83% organizaram também atividades extraclasse em espaços das cidades, por vezes, em decorrência da fragilidade estrutural das escolas (BRASIL, 2013a), e não como opção pedagógica de apropriação dos espaços das cidades.

O melhor aproveitamento de espaços escolares e também de espaços fora desse ambiente implica reflexões sobre como organizar o trabalho pedagógico. Podem ser encontradas, recentemente no Brasil, diferentes propostas que se organizam em um turno único, que são minoria, ou no contraturno<sup>3</sup> escolar, que correspondem à maioria das propostas (80,1%), como mostra o levantamento nacional realizado em 2008 (BRASIL, 2010a). As propostas no contraturno, de modo geral, não alcançam a todos os estudantes (BRASIL, 2010a, 2010b; MOLL, 2012).

Esse arcabouço legal e de experiências traz, para o repertório linguístico no campo da educação, diversas expressões de modo algum sinônimas. O próprio termo “educação integral”, bem como “jornada ampliada”, “tempo ampliado”, “educação integrada”, “educação integral/integrada”, “escola em tempo integral”, “contraturno”, entre outros, como os que trazem as marcas de projetos locais, ou programas governamentais, como o Programa Segundo Tempo<sup>4</sup> e o Programa Mais Educação.

Embora não sejam sinônimos, tais termos carregam, em seu significado, a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar do ponto de vista legal, como horas a mais na escola. Entretanto, é preciso atenção ao fato de que “*Educação integral em tempo integral*” já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou *extensão do tempo* de escolaridade, com *educação integral*” (PARO, 2009, p. 14, grifos do autor).

Assim, o tempo a mais passado diariamente na escola nem sempre leva a uma educação integral, principalmente

**3** Por turno único em tempo integral compreende-se organização das atividades diárias sem divisão em ensino regular e atividades extraclasse. Em outras palavras, trata-se de um turno que alterna atividades de ensino regular e extraclasse, conforme razões pedagógicas (teoria/prática, tensão/relaxamento, etc.), contemplando na escola, inclusive, a alimentação escolar. Por modelo de contraturno compreende-se, aquele em que os alunos frequentam a oferta extraclasse (antes ou depois) após o turno do ensino regular. Aqui existe tanto a possibilidade de eles permanecerem na escola para almoçar ou voltarem para casa para, depois do almoço, retornarem à escola.

**4** O Programa Segundo Tempo (PST), ação intersetorial do Governo Federal integrando Esporte e Educação, oferece múltiplas vivências esportivas no contraturno escolar, por meio do Programa Mais Educação do Ministério da Educação. A integração do Programa Segundo Tempo e do Programa Mais Educação é chamada de PST na Escola. Disponível em: <<http://www2.esporte.gov.br/snee/segundotempo/maiseducacao/default.jsp>.> Acesso em: 17 nov. 2015.

quando se repete nesse período o que a escola já fazia: mesmo currículo, mesmas práticas, mesmo modo de organização e distribuição do tempo. Ou seja, seria a ampliação de um tempo do mesmo, um período a mais na escola com repetição de práticas e conteúdos transmitidos sem se preocupar com a formação integral do aluno (PARO, 2009; MOLL, 2012).

Contudo, parece plausível pressupor que a educação integral que compreende a formação multidimensional do sujeito nos aspectos cognitivos, culturais, estéticos, corporais, éticos e cidadãos requer mais tempo, ou seja, um tempo integral (COELHO; CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009a, 2009b; MAURÍCIO, 2014).

Além disso, a ampliação do tempo escolar abarca diversos interesses, necessidades e propósitos. Uma análise das diferentes propostas, ou dos objetivos múltiplos do próprio PME, mostra que se espera da educação integral/tempo integral, como redesenho de política educacional, o cuidado e a proteção infanto-juvenil, a redução das taxas de evasão escolar, a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),<sup>5</sup> a ampliação do acesso à cidade e a ampliação das oportunidades educacionais.<sup>6</sup>

Além das diferenças de defesa sobre a necessidade de ampliação do tempo da jornada escolar diária, as diferentes interpretações mobilizam formas diversas de organização de propostas, como podemos conferir na produção acadêmica. Estudos brasileiros destacam as Escolas-Classe/Escolas-Parque, concebidas por Anísio Teixeira nos anos 1950, analisam experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), nos anos de 1980-1990, concebidos por Darcy Ribeiro (COELHO; CAVALIERE, 2002), e refletem sobre experiências de tempo integral nos últimos anos, como organizadas em uma jornada escolar diária de turno e contraturno, ou em um único turno, mesclando atividades do ensino regular e de atividades extraclasse (BRASIL, 2010a, 2010b; COELHO, 2009b; CORÁ; LOSS; BEGNINI, 2012; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2006, 2011; LOMONACO, 2013; MOLL, 2012).

O arcabouço teórico e legal considera que o tempo a mais na escola é condição fundamental para a aprendizagem, sendo essa uma das questões centrais na proposição da ampliação da

**5** Criado em 2007, o índice abarca dois indicadores básicos para a qualidade da educação: fluxo escolar e desempenho nas avaliações. Para maiores informações sobre o Ideb, conferir o Portal Ideb, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 30 out. 2015.

**6** Documentos disponíveis em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

jornada escolar: o tempo a mais na escola deve garantir, como prioridade, novas oportunidades de aprendizagem.

A aprendizagem é parte constitutiva dos direitos educacionais e condição básica para o acesso a outros direitos: sociais, econômicos, civis e políticos. Ir à escola significa a garantia do direito ao acesso, mas também a garantia do direito ao pleno desenvolvimento pessoal e à aprendizagem, conforme estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b). Nesse sentido, considera-se pertinente um olhar mais atento sobre o que acontece no tempo integral com relação às aprendizagens dos alunos.

### **A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E SEU EFEITO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**

Compreendendo que a eficácia da escola se evidencia na promoção da aprendizagem do aluno e que a eficiência da escola, entre outros, se mostra no tempo dedicado para alcançar tal aprendizagem, levanta-se a questão: Quais os efeitos da frequência do aluno à escola em tempo integral sobre a sua aprendizagem?

Na revisão da literatura empreendida em nossa análise, encontramos três pesquisas, como forma de estudo de caso, que buscam compreender a correlação entre ampliação do tempo e aprendizagens. Na primeira, realizada por Castro e Lopes (2011), que tem como objeto a experiência de implantação da Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo em 2006, as autoras analisam, entre outros aspectos, dados de desempenho escolar de estudantes no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), no período de 2005 a 2007. Os resultados dos estudantes nas habilidades de leitura, escrita e matemática, verificadas no Saresp, não se apresentam melhores do que os apresentados por estudantes em tempo parcial. Em algumas escolas há, inclusive, com o tempo integral, decréscimo no desempenho.

O segundo estudo, desenvolvido por Coelho (2012), analisa os relatos de alunos dos anos iniciais do ensino



fundamental sobre suas aprendizagens em tempo integral, e conclui que tanto em uma como em outra forma de organização do tempo (para todos, ou para alguns), há indicadores de ampliação das aprendizagens. Entretanto, a autora problematiza as atividades que acontecem no contraturno por meio de parcerias e o que se compreende por educação integral e aprendizagem do aluno. Para a autora, corre-se o risco de que a escola assuma, no tempo integral, um lugar de transitoriedade, em um caráter mais assistencial e protetor, o que pode comprometer, visivelmente, a sua função de ensino.

Por fim, o estudo realizado por Souza (2015), que visava a compreender a relação que estudantes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem com o saber e com a escola, na qual permanecem por oito horas diárias, em um turno único, conclui que não há uma correlação estreita entre ampliação do tempo de escola e aprendizagem. Para que a ampliação do tempo faça diferença, no tocante à aprendizagem, há as condições gerais da oferta (currículo, infraestrutura, incorporação de atividades que contemplem o corpo, a arte e o movimento, etc.), mas também há a qualidade da aula e a mobilização do estudante para o aprender. Embora se correlacione com fatores externos, a mobilização é um fator interno e, como ressaltam os próprios estudantes, não importa o tempo de permanência na escola, pois o estudante deve desejar aprender. Cabe à escola, segundo a autora, produzir efeitos de mobilização e, nesse sentido, o tempo pode favorecer um maior conhecimento do estudante como sujeito social (pertencimento a um grupo cultural) e sujeito singular.

Outros estudos, nos quais a correlação tempo e aprendizagem comparece como um dos itens contemplados para se medir os impactos da ampliação da jornada escolar, foram os realizados pela Fundação Itaú Social. Um desses estudos é uma análise da literatura sobre educação integral/tempo integral em diferentes países, e que se sustenta em resultados de pesquisas que utilizaram metodologia quantitativa, cujo foco foi a questão da aprendizagem e da equidade.<sup>7</sup> A conclusão do estudo aponta que, de modo geral, a ampliação do número de horas se associa ao maior desempenho

<sup>7</sup> Foram analisados resultados de pesquisa divulgados nos últimos dez anos, em periódicos e anais de eventos com classificação igual ou superior a B2 pela Qualis/Capes (nacionais) ou A2 (internacionais).

escolar. Entretanto, considerando a diferença entre as propostas de tempo integral, conclui que não é possível uma resposta definitiva sobre a eficácia do tempo integral na melhoria do desempenho dos estudantes:

[...] os resultados sobre o aumento de notas não são robustos: há estudos que encontram impactos positivos, nulos e até mesmo negativos [...] o aumento da jornada impacta positivamente o aprendizado, mas a taxas decrescentes. A depender do número de horas adicionais, os efeitos sobre o aprendizado podem ser deletérios. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015a, p. 12-13)

Foi também objeto de análise o PME. Um dos objetivos do estudo foi avaliar a sua eficácia na elevação do aproveitamento escolar. O foco de análise foram as dimensões de aprendizagem mensuradas pela nota na Prova Brasil. As conclusões do estudo apontam que:

Não foi possível encontrar impactos do programa sobre o desempenho médio das escolas em português nem sobre a taxa de abandono. Tanto no curto quanto no médio prazo, houve impacto negativo do programa sobre o desempenho médio das escolas em matemática. Os efeitos negativos em matemática, em dada escola, reduzem-se com o passar do tempo. Os efeitos negativos em matemática são de menor magnitude para as escolas que aderiram ao programa mais recentemente (2010), e ficam restritos ao 5º ano. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015b, p. 15)

O conjunto dos estudos apresentados nesta seção evidencia que, aparentemente, não é uma questão simples responder quais os efeitos da escola em tempo integral sobre as aprendizagens dos alunos, especialmente quando se considera que a educação integral, em tempo integral, enfatiza, seja no contraturno ou em um turno único, no currículo, aprendizagens cognitivas, estéticas, corporais, culturais – aprendizagens que deveriam integrar o repertório de análise sobre a correlação tempo/aprendizagem.

De modo geral, a questão do desempenho da instituição de ensino tem sido avaliada no Brasil por meio de avaliações

sistemáticas de sistemas educacionais como o acima mencionado Saresp ou, em âmbito nacional, por exemplo, a Prova Brasil, cujos resultados constituem inclusive um indicador que compõe o Ideb.

Seria, pois, o Ideb um bom indicador de análise do impacto do tempo integral sobre o desempenho escolar do aluno? Diante do fato de que o Ideb utiliza, como base de cálculo, dados sobre a aprovação escolar, por meio do Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Inep (Prova Brasil ou Saeb) obtidas pelos estudantes ao final da 1ª e 2ª etapas do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, e, além desse diagnóstico, apresenta uma projeção de metas para a melhoria da qualidade da educação, podemos encontrar três possíveis respostas a essa pergunta.

Uma primeira resposta diz respeito à questão do fluxo escolar. Os fenômenos da evasão e repetência tornam-se alvos de atenção na educação brasileira, de modo mais acentuado, a partir da década de 1980, no processo de democratização do ensino fundamental e da busca por sua universalização. A redução da taxa de evasão e da repetência é, como já revela a definição do público-alvo da ampliação do tempo de escola, objeto de atenção do PME:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. (BRASIL, 2014a, p. 18)

Nesse sentido, propõe-se, por meio do PME, a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico, artísticas, culturais e de lazer, com vistas a propiciar, a esse público, um repertório de experiências que equalize diferenças com relação a aprendizagens, bem como amplie o acesso a experiências a um grupo que, de certo modo, fica delas alijado (MOLL, 2012).

Assim, do ponto de vista de tornar a escola mais atrativa e potencializar aprendizagens, o tempo integral pode

encontrar, no Ideb, um indicador importante para analisar a permanência e o fluxo escolar dos alunos. Ou seja, o tempo integral propicia mais tempo do aluno na escola, com vistas à conclusão do ensino fundamental e médio sem repetência, favorecendo, assim, o sucesso na trajetória escolar e, dessa forma, a eficácia e eficiência da escola.

Uma segunda possibilidade da utilização desse indicador é um pouco mais limitada. Ao se apoiar na Prova Brasil, que avalia o desempenho de estudantes da 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e da 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano do ensino fundamental,<sup>8</sup> o Ideb contribuirá para compreender conhecimentos específicos de uma parcela do currículo (Português e Matemática), e a educação integral em tempo integral pressupõe um currículo que abarque a multidimensionalidade do sujeito, como discutimos anteriormente. Assim, outras competências e habilidades importantes, que se pretende desenvolver por meio da oferta pedagógica diversificada em tempo integral, ficarão fora da análise, o que supõe a busca por outros indicadores de avaliação, que envolvem aspectos de difícil padronização, por exemplo, as artes e o acesso a experiências culturais.

Contudo, diante do fato de que a avaliação de capacidades linguísticas e do raciocínio lógico não se limita ao ensino de disciplinas como Português e Matemática, a oferta da educação em tempo integral é uma oportunidade de quebrar um comportamento não desejado, como o treino e a preparação de estudantes para provas com perguntas fechadas visando à melhoria de resultados na Prova Brasil, por exemplo, e estimular a compreensão de que as capacidades linguísticas e de raciocínio lógico estão sendo desenvolvidas em todas as atividades escolares.

Como a política nacional de avaliação não propõe uma verificação de conteúdos cognitivos, mas sim uma avaliação de competências e capacidades dos estudantes, o aumento e a diversificação de oportunidades de aprendizagem ofertados em uma jornada escolar ampliada configuram uma estratégia interessante para que o estudante possa descobrir diversos caminhos para adquirir as denominadas capacidades-chave, como resolução de problemas, leitura e interpretação de textos, estabelecimento de relações lógico-discursivas,

**8** A Prova Brasil avalia Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 2 jul. 2016. Conferir, também, a Portaria n. 174, de 13 de maio de 2015 (BRASIL, 2015).

compreensão de dados matemáticos em contextos informativos, entre outras.

A terceira possibilidade se relaciona às metas que são estabelecidas para desenhar uma trajetória da melhoria da educação brasileira, com o objetivo de alcançar a média da qualidade dos países que participam da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já que os resultados do Brasil ficaram aquém do desejado nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa; sigla inglesa). Uma das estratégias para melhorar o desempenho escolar é investir na ampliação da jornada escolar, como ocorreu, por exemplo, na Alemanha, depois de ter constatado que os resultados do Pisa estavam abaixo das expectativas (ROLLETT, 2014). Assim, a busca pela melhoria do Ideb se alia à ampliação da jornada escolar, como podemos conferir nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b).

Como efeito dessa avaliação externa, há uma cultura de busca de melhoria do Ideb, com maiores investimentos educacionais por meio do Ministério da Educação, dos estados e dos municípios de modo geral. Essa cultura pode favorecer a melhoria desse Índice, que tem crescido no país, como demonstram as projeções e o alcance das metas divulgadas no *site* do Inep.<sup>9</sup>

Referências do Ideb ainda têm sido pouco utilizadas para análises relativas à ampliação da jornada escolar. Por exemplo, no mapeamento das propostas de ampliação da jornada escolar no país, ao se apresentar cada proposta analisada (BRASIL, 2010b), situa-se o Ideb dos municípios, e são apontadas melhorias, como fator positivo da ampliação do tempo de escola. Entretanto, ao analisarmos mais detidamente tais conclusões e as propostas estudadas, constata-se que algumas são anteriores ao Ideb apresentado. Mas, além dessa questionável correlação entre participação do Programa Mais Educação e melhoria no Ideb, vale ressaltar que essa correção não substitui uma análise de causa-efeito. E, nesse caso, nem se pode comprovar uma relação de causa-efeito pela “juventude” das propostas analisadas. Ou seja, na época da realização do estudo não era possível analisar os efeitos

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2015.

da ampliação da jornada escolar, porque os alunos matriculados em tempo integral não frequentaram um período considerável para poder pressupor mudanças na aprendizagem correlacionadas ao tempo de escola.

Para que os resultados do Ideb sejam utilizados como ferramenta de pesquisa sobre a efetividade do tempo integral para melhoria da aprendizagem, pode-se aventar a possibilidade de acompanhamento dos resultados daqueles estudantes que participam na oferta da educação em tempo integral, por meio de cruzamento do seu número de registro no Inep na Prova Brasil e no PME (ou outras políticas públicas em prol da educação em tempo integral). Dessa forma, poderiam, além do cálculo do Ideb da escola, ser aproveitados os resultados da Prova Brasil, para comparar o rendimento dos alunos que frequentam a escola em tempo integral com aqueles que a frequentam em tempo parcial.

Além disso, acompanhando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos matriculados em tempo integral, e comparando-o com o dos alunos da mesma escola que a frequentam em tempo parcial, é possível responder: Quais os efeitos da frequência do aluno na escola em tempo integral sobre a sua aprendizagem? A partir da base de dados, disponibilizada pelo Inep sobre o desempenho de estudantes em Português e Matemática, seria possível também realizar pesquisas longitudinais, comparando os resultados do mesmo aluno do 5º ano com os resultados do 9º (e do 3º ano no ensino médio), para analisar a aprendizagem do aluno, mas também para identificar o impacto do efeito da instituição de ensino, correlacionando com as condições da escola e da prática escolar. A partir disso, seria possível, inclusive, identificar se o efeito da educação em tempo integral cresce em relação ao número de anos em que o aluno frequenta a escola em tempo integral, e identificar condições favoráveis para tal crescimento, analisando, por exemplo, a existência de efeitos diferenciados entre gênero, a faixa etária.

O que levantamos como discussão é que o Índice é uma ferramenta importante que, inclusive, poderia ser ainda mais explorada, mas que por si só não consegue analisar o efeito escola, e nem serve efetivamente para correlacionar

o fator “tempo integral” e aprendizagem pelo próprio espectro do que se compreende como aprendizagem no tempo integral envolvendo outros aspectos, além dos cognitivos, como ampliação das possibilidades culturais, maior apropriação dos espaços da cidade, vivências corporais (esporte e lazer) e participação cidadã.

Por isso, Cavaliere (2007) evoca o tempo como um dos fatores a serem analisados na qualidade da escola pública em tempo integral. A autora argumenta que o tempo escolar é um elemento que tem comparecido nas pesquisas sobre o efeito escola, ou seja, na capacidade da escola de conseguir elevar o nível de aprendizagem dos alunos e de atuar de maneira equitativa, de modo a igualar, em termos de aprendizagem, a diversidade de alunos que acolhe (BRESSOUX, 2011). Nos estudos, o tempo é analisado do ponto de vista do calendário escolar (número de dias anuais, carga horária semanal, duração diária, períodos de férias). Os resultados desses estudos demonstram que “não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa” (CAVALIERE, 2007, p. 1.019). Portanto, quantidade de tempo não significa, necessariamente, melhoria na aprendizagem.

As reflexões sobre o Ideb e as contribuições teóricas elencadas nesta seção possibilitam concluir que a escola em tempo integral pode se valer dos resultados do Ideb para analisar os efeitos da ampliação da jornada, mas também precisa responder a outras questões que se correlacionam à sua função de ensinar. Desse modo, deve considerar os objetivos da ampliação da jornada escolar e a concepção de educação integral adotada.

Para que a escola em tempo integral ofereça educação integral, no sentido de um amplo espectro de aprendizagens (estéticas, corporais, cidadãs, cognitivas, etc.), como preconizava Anísio Teixeira (2004), é necessária uma nova organização do trabalho pedagógico, ou seja, reflexões sobre dimensões pedagógicas e organizacionais da escola.

Por isso, é plausível que, nos estudos anteriormente citados, os autores apontem, na análise dos seus resultados, questões sobre a articulação curricular e as condições estruturais das escolas (CASTRO; LOPES, 2011; SOUZA, 2015); a

questão do trabalho docente, isto é, ausência de professores, carga horária insuficiente para atuação no tempo integral (CASTRO; LOPES, 2011); a qualidade da aula e a mobilização do estudante para o aprender (SOUZA, 2015); a abertura da escola e as parcerias com propostas que não têm o currículo escolar como centrais em sua proposição (COELHO, 2012).

Encontrar um modo de analisar esse amplo espectro em suas especificidades não é tarefa simples. Talvez, por isso, essa seja ainda uma questão pouco estudada no tempo integral brasileiro, lacuna apontada na literatura da área (BRASIL, 2010a; COELHO, 2012; MAURÍCIO, 2014). Considerando esse leque de aspectos a ser contemplado, a próxima seção deste artigo tenciona apresentar um modelo de qualidade da escola em tempo integral, desenvolvido por Heinz Günter Holtappels para sistematizar possíveis critérios para avaliar a sua qualidade.

### **CRITÉRIOS DA QUALIDADE DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

Colocar em pauta a questão da qualidade da educação da escola em tempo integral é, igualmente, discutir sobre quais critérios podem ser utilizados para avaliar as propostas de educação em tempo integral, seja em termos macro de política educacional, seja em termos de qualidade de uma escola específica. Tanto em termos macro como em termos micro, é preciso definir o que se entende por qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; GADOTTI, 2013).

Dourado e Oliveira (2009) ressaltam a polissemia do termo “qualidade”, que contém conotações históricas, pois o que se compreende como qualidade da educação ou educação de qualidade depende do contexto no qual se determina a função social da escola e o que se espera da educação. Tomando como referência a literatura já discutida sobre a ampliação da jornada escolar, a qualidade da escola em tempo integral, em termos micro, pressupõe uma escola que, além da aquisição de competência de conteúdos cognitivos, também garanta a aprendizagem em uma perspectiva multidimensional. Nesse sentido, para avaliar a qualidade de uma



escola, exige-se a definição do que se compreende como qualidade, ou seja, quais critérios e características da escola precisam ser avaliados.

Vale ressaltar que as escolas em tempo integral podem ser avaliadas conforme critérios estabelecidos também para escolas de tempo parcial, contudo, faz-se necessário acrescentar outros critérios, em razão da multidimensionalidade da educação integral em tempo integral. A escolha de critérios de qualidade da educação escolar, seja ela em tempo parcial ou integral, pode se basear em argumentos educacionais teóricos que abordam, por exemplo, as novas funções da escola e a relação entre escola e sociedade, como discutido inicialmente.

Também é possível utilizar critérios propostos por pesquisas anteriores, decorrentes do conhecimento científico empírico já adquirido. As características que marcam escolas bem-sucedidas, como revelam estudos empíricos na área da *School Effectiveness Research*, são: competência de liderança da gestão relacionada ao ensino; gestão participativa e responsabilidade compartilhada, inclusive com os alunos; participação das pessoas envolvidas nos processos educacionais; abertura para parcerias, principalmente com os pais e responsáveis; ambiente seguro, que dá suporte para a aprendizagem; orientação no desempenho e expectativas altas; visão compartilhada de objetivos e ensino centrado nesses objetivos; uso de resultados de avaliações para o desenvolvimento organizacional do ensino; monitoramento do processo de aprendizagem e *feedback*; currículos equilibrados (ou seja, relação adequada entre aquilo que está sendo ensinado e aquilo que está sendo avaliado em testes) e atenção (ao nível da escola) para abordagens didáticas específicas, tanto disciplinares como interdisciplinares; bem como o desenvolvimento pessoal dos profissionais que atuam na escola (SAMMONS et al., 1995; SCHEERENS, 2013).

A qualidade da escola em tempo integral pode ser medida conforme esses mesmos critérios de qualidade propostos para as escolas de tempo parcial. Mas, por se esperar da escola em tempo integral uma oferta pedagógica diferenciada, e não apenas um desempenho similar, como afirmado anteriormente,

ainda é preciso adotar outros critérios que levem em conta suas características específicas. Essas características específicas também dependem de argumentos educacionais teóricos e empíricos específicos, nos quais se baseiam expectativas associadas à escola em tempo integral, como vimos acima, e dependem da própria definição normativa sobre o que se compreende como escola em tempo integral. Essa normatização se refere às características estruturais e formais.

Em uma perspectiva normativa, algumas características formais e estruturais da escola em tempo integral no Brasil encontram-se especificadas em diferentes documentos publicados pelo MEC sobre a educação integral, disponíveis em seu *site*.<sup>10</sup> Pode-se depreender, da leitura desses documentos, que a escola em tempo integral tem como especificidades a considerar: o uso de espaços não escolares para realização de atividades organizadas pela escola; a abertura da escola para pessoas da comunidade com saberes e experiências que podem ser incorporados ao tempo escolar; a articulação entre o ensino em sala de aula e a oferta extraclasse; o acompanhamento pedagógico, realizado por docentes ou pessoal não escolar como, por exemplo, estudantes de graduação em formação; e a alimentação escolar com vistas à educação alimentar; entre outros.

Em outras palavras, avaliar a qualidade da escola em tempo integral também significa avaliar o quanto as atividades organizadas pela escola são articuladas entre si, o quanto o diagnóstico do potencial do aluno pela escola levou a uma diferenciação no seu acompanhamento pedagógico, o quanto a escola conseguiu incluir, no quadro de colaboradores, pessoas com formação ou conhecimento específicos para adequar a oferta em tempo integral à demanda (e ao interesse) do aluno, o quanto reorganizou os espaços para atender adequadamente os estudantes (laboratórios, ateliês, salas de aula, espaços para lazer e atividades físicas, espaços para alimentação e higiene pessoal). Implica, também, uma avaliação da abertura da escola para assuntos comunitários, criação de parcerias e aproveitamento de espaços comunitários para a realização de atividades.

Nota-se que a avaliação da qualidade da escola em tempo integral não apenas se refere a mudanças em âmbito

<sup>10</sup> Documentos disponíveis em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

pedagógico, mas também em âmbito organizacional. Diante da complexidade do desafio pedagógico e organizacional para a análise da qualidade da escola em tempo integral, o uso de um modelo parece uma ferramenta útil para sistematizar o desenvolvimento institucional de uma escola de tempo parcial para uma escola em tempo integral.

Recorre-se, aqui, a modelos teórico-empíricos da qualidade da escola, discutidos por Holtappels (2009) para enriquecer a reflexão sobre pesquisa e práticas também da educação em tempo integral. O autor considera a análise de Scheerens e Bosker (1997<sup>11</sup> apud HOLTAPPELS, 2009) como um dos trabalhos mais bem fundamentados sob o ponto de vista empírico e teórico para sistematizar a qualidade da escola.

**11** SCHEERENS, J.; BOSKER, R. *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, New York; Tokyo: Elsevier Science, 1997.

O modelo de Scheerens e Bosker distingue a avaliação em três níveis: no nível macro se avalia a qualidade do *input* (condições do sistema educacional, políticas educacionais, disponibilização de diretrizes e recursos), no nível *meso*, a qualidade de processos (configuração/organização pedagógica da escola e seus processos pedagógicos), e no nível individual, a qualidade do *output* (resultados dos alunos, ou seja, competências, atitudes, disposições), considerando que esses três níveis fazem parte de determinado contexto social (condições de socialização, meios sociais, recursos dos arredores; *networking* entre escolas, etc.).

O foco deste texto é a dimensão dos processos em nível *meso*, ou seja, no nível da escola. No que diz respeito às características referentes a decisões sobre organização e configuração do trabalho pedagógico da escola, é possível listar, consequentemente, critérios referentes tanto à estrutura e cultura da organização como à cultura da aprendizagem.

No que diz respeito à estrutura organizacional, cabem, conforme Holtappels (2009), valores, objetivos e normas, por exemplo, visão, missão, filosofia educacional, regras, orientações pedagógicas; o clima de inovação e a disposição de empreender inovações; a organização do tempo, ou seja, o novo ritmo do dia escolar; a organização e configuração de espaços; a organização do trabalho pedagógico e processos educacionais (diferenciação interna, formação de grupos de estudos); a compreensão de gestão e formas de liderança; a

organização e gestão de pessoas; o trabalho em equipe e a cooperação do pessoal; o clima de trabalho e a colegialidade; as exigências e as jornadas de trabalho do professor; o contato entre escola e pais/responsáveis; a cooperação com parceiros externos da escola; e a imagem da escola.

Referente à cultura de aprendizagem e à cultura da educação cidadã, é possível listar critérios como as oportunidades de aprendizagem e a oferta pedagógica (por exemplo, projetos extraclasse que abrangem mais que uma turma); a infraestrutura e equipamentos (por exemplo, refeitório, biblioteca, aconselhamento escolar); a participação dos alunos em processos de tomada de decisão e em espaços decisórios da escola; a participação dos pais/responsáveis; e o clima social da escola.

Além disso, cabem, no nível *meso*, os processos que ocorrem dentro de turmas e grupos de estudos, ou seja, a cultura de processos de ensino-aprendizagem. A cultura da aprendizagem descreve concepções de ações e possibilidades de aprendizagem que a escola oferta. Abrange aqui os aspectos do conteúdo curricular (orientação no contexto da vida do aluno, orientação em parâmetros curriculares de ensino), da didática e do método (diferenciação e variabilidade de arranjos de aprendizagem); a atuação e as disposições dos professores e educadores (exigências de desempenho adequadas, avaliação educacional adequada, engajamento em acompanhamento individualizado); e a qualidade dos processos de ensino. Fazem serventia aqui, por exemplo, as características da qualidade do ensino de Helmke (2003<sup>12</sup> apud HOLTAPPELS, 2009). Quanto às disposições e atuação do corpo docente, destacam-se engajamento, motivação, autorreflexão, etc.; as perícias científicas da área de conhecimento deles; as suas perícias referentes à didática (clareza, estruturação, compreensibilidade, diversidade metodológica, individualização); as suas perícias diagnósticas e a qualidade de motivação (promoção de motivação, colocação adequada de exigências, tempo); a gestão de sala de aula (disciplina, *feedback* para aluno); a quantidade de ensino (tempo de ensino, tempo de aprendizagem, disponibilidade de tempo de ensino em sala de aula, uso efetivo do tempo de aprendizagem);

**12** HELMKE, A. *Unterricht erfassen, bewerten, verbessern* [Diagnosticar, avaliar e melhorar o ensino em sala de aula]. Selse: Friedrich Verlag, 2003.

qualidade do material didático; como também as condições contextuais do ensino em sala de aula.

Esses critérios, assim vale ressaltar, se referem a todos os processos educacionais da escola, não só àqueles que ocorrem nas aulas regulares, mas também aos processos educacionais que ocorrem além do ensino regular, ministrados pelo pessoal não escolar, como em muitas propostas de tempo integral no Brasil.

Também vale destacar a importância de que a escola reconheça a combinação sinérgica de atuação de fatores, ou seja, não são preponderantes os fatores individuais, mas a sua combinação. Dessa forma, um desenvolvimento organizacional da escola de tempo parcial para uma escola em tempo integral considera a interligação entre a dimensão de condições estruturais, a dimensão dos processos organizacionais e de processos pedagógicos.

No que diz respeito à qualidade do sistema (diretrizes estruturais, recursos, competências profissionais, cooperações locais, tipos de escolas, sistemas de apoio), influencia tanto a qualidade do processo de organização pedagógica (concepções conceituais, organização do tempo, orientação em objetivos, disposição à inovação, cooperação interna, liderança, gestão e desenvolvimento de pessoas, etc.), como também a dimensão da qualidade dos resultados/*output* I (a intensidade da participação, o perfil dos participantes, composição do alunado em determinadas ofertas, entre outros).

Ao mesmo tempo, influencia a qualidade do processo da organização pedagógica também a qualidade dos processos pedagógicos (*classroom management*, acompanhamento individual, estruturação e adaptabilidade do ensino em sala de aula, e estrutura das atividades extraescolares, orientação em tarefas ativas e competências, clima de aprendizagem, entre outros).

A qualidade dos processos pedagógicos e a qualidade do *output* I se influenciam mutuamente e ambos influenciam os resultados em outro nível (*output* II: competências de conteúdos do aluno, suas estratégias de aprendizagem, suas disposições de aprendizagem e disposições sociopsicológicas, seu comportamento social e seu grau de formação alcançado).

A qualidade desses resultados (*output* II) e dos processos pedagógicos depende também do contexto social (*status* socioeconômico do aluno, apoio familiar, etc.).

Dessa forma, a escola precisa compreender que a dedicação empregada na realização de apenas um ou outro desses fatores não é suficiente para garantir a qualidade da educação ofertada, assim como a própria pesquisa sobre a educação em tempo integral tem de levar em conta que esses fatores organizacionais e os fatores do processo de ensino e aprendizagem não agem de forma isolada, e investigações científicas precisam reconhecer que eles se influenciam. Soares (2012) alerta que não é possível tratar da qualidade da educação sem considerar os diferentes níveis envolvidos. Um modelo precisa abordar esses diversos níveis que, embora articulados, possuem características próprias: “os alunos, a sala de aula, a escola, as redes e a sociedade” (SOARES, 2012, p. 236).

A questão da qualidade de programas em tempo integral é objeto da publicação intitulada *Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade* (LOMONACO, 2013), que dedica um capítulo específico sobre a temática da qualidade e sua relação com a avaliação. As discussões destacam a necessidade de monitoramento e avaliação do tempo integral, e apresentam experiências de diferentes municípios nesse sentido. Uma análise dessas experiências mostra as tentativas de avaliação contemplando aspectos diversos: gestão da escola, articulação da proposta no território, formação e condições de trabalho, práticas educativas, infraestrutura e condições materiais, acesso e permanência, convívio e interações. Podemos encontrar nessas experiências de avaliação a presença das características de qualidade da escola, conforme proposto por Holtappels (2009). Entretanto, nessas experiências, sobressai-se uma ou outra característica, e é nesse sentido que o modelo aqui apresentado pode contribuir para o estabelecimento de critérios para a qualidade da escola em tempo integral e, como consequência, como balizador para a avaliação da eficácia escolar.

Por sua vez, no campo da pesquisa educacional, os estudos realizados de modo mais amplo no Brasil sobre ampliação

da jornada escolar (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b) contribuíram decisivamente para a visibilidade das propostas em tempo integral, analisadas sob diferentes aspectos: número de alunos atendidos, modalidade de oferta (turno ou contraturno), currículo, disponibilidade docente, espaços educativos, número de horas ampliadas, condições das escolas, diálogos com a comunidade, ações intersetoriais, entre outros aspectos. Contudo, o objetivo dos estudos foi o de mapear essas propostas e apresentar um panorama da educação em tempo integral no país. Portanto, há ainda um campo aberto de estudos na avaliação das propostas em tempo integral, principalmente avaliações da eficácia da escola em tempo integral e seus impactos.

Para isso, são necessários estudos de múltiplas perspectivas que abrangem diversas variáveis a serem analisadas, principalmente a perspectiva dos usuários, ou seja, dos alunos e pais/responsáveis, pois, conforme Helmke (2003 apud HOLTAPPELS, 2009), a eficácia da oferta depende tanto do fato de como os alunos percebem, operam e interpretam as expectativas do professor/educador e os processos pedagógicos e, por outro lado, quais processos motivacionais, sociais, emocionais e volitivos ocorrem com o corpo discente, considerando que o proveito das oportunidades de aprendizagem é influenciado também pelo perfil do aluno e pelo seu contexto social.

Para poder, acima de tudo, observar tendências, identificar condições favoráveis e desfavoráveis para a implementação e operacionalização da educação em tempo integral e do desenvolvimento organizacional da escola, e medir os seus efeitos na aprendizagem do aluno e demais impactos da jornada escolar ampliada, recomenda-se, além disso, pesquisas quantitativas e qualitativas com desenho operacional não só de multiníveis, mas também de natureza longitudinal. Com efeito, para avaliar a aprendizagem do corpo discente, não é suficiente medir desempenhos transversalmente em momentos diferentes de diferentes alunos, mas é preciso comparar os desempenhos (em diversos campos de conhecimento) do mesmo aluno, medidos, em diversos momentos, em um período maior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões empreendidas neste texto tiveram como propósito ampliar o debate sobre o tempo integral, com o argumento de que o tempo a mais na escola só tem sentido se propiciar a aprendizagem do aluno.

Embora a escola se constitua como uma instituição que integra uma rede protetora infanto-juvenil, possui a tarefa específica de ensinar, transmitir às novas gerações saberes historicamente consolidados e propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades, que favoreçam o acesso não só a níveis posteriores de ensino e ao mercado de trabalho mas, também, à cultura, respondendo a demandas pessoais e coletivas. Por isso, espera-se que a escola em tempo integral propicie a aprendizagem em uma perspectiva multidimensional, mais do que proteção e cuidados ou uma função propedêutica de preparação para a vida futura.

Por se tratar de educação integral em tempo integral, a defesa é que se aliem às tradicionais disciplinas escolares aprendizagens estéticas, culturais e cidadãs. Desse modo, o debate sobre o tempo integral nesses últimos anos contribuiu para um repensar sobre a função da escola enquanto instituição formadora.

É, pois, nesse sentido, que não se pode efetivamente medir os efeitos do tempo integral somente pelos resultados do Ideb ou pela ampliação do número de estudantes matriculados, ou, ainda, pelo enriquecimento da oferta escolar com atividades socioculturais. Há que se considerar o amplo espectro das aprendizagens que constituem o tempo integral e a competência da escola em efetivamente promovê-las.

É possível, como vimos, conforme Holtappels (2009), sistematizar os seguintes objetivos norteadores do âmbito pedagógico da escola em tempo integral: desenvolver uma nova cultura de ensino e aprendizagem, caracterizada por uma diferenciação interna; ofertar um acompanhamento individualizado para o aluno; ampliar as oportunidades de aprendizagem nas disciplinas, mas também promover aprendizagens inter e transdisciplinares, orientadas nos interesses e talentos dos alunos; proporcionar a aprendizagem socio-cultural em comunidade; possibilitar que o aluno participe



e interaja democraticamente; abrir a escola para a vida social na comunidade e contextualizar o ensino; ofertar atividades lúdicas, de lazer e de pedagogia de mídia.

Em prol do desenvolvimento organizacional de uma escola em tempo integral de qualidade, é preciso dar ênfase a alguns aspectos, tais como a abertura institucional da escola; a participação de alunos e seus pais/responsáveis em processos decisórios; a organização e configuração de espaços (escolares e não escolares); a concepção de alimentação/nutrição; a configuração do dia escolar e o seu novo ritmo; e, conseqüentemente, a gestão e formação do pessoal multiprofissional, bem como a cooperação entre eles.

Recomenda-se não apenas apostar em um desses objetivos pelo fato de análises empíricas mostrarem que não só os fatores isolados são decisivos, mas em razão da combinação de fatores atuando sinergicamente (HOLTAPPELS, 2009).

Ao apresentarmos, neste texto, as contribuições de Holtappells, que propôs um modelo de qualidade da escola em tempo integral, salientamos que esse modelo pode contribuir como norteador para o desenvolvimento organizacional da escola em tempo integral. Pode-se depreender que esse modelo contribui, também, como ferramenta heurística para atribuir determinados critérios de avaliação do tempo integral. Para tal, faz-se necessário, em um primeiro momento, definir o que se compreende por uma “boa” escola em tempo integral, ou seja, definir os critérios da sua qualidade. Conseqüentemente, esses critérios podem se tornar, posteriormente, indicadores que contribuam para estabelecer parâmetros para a avaliação da escola em tempo integral.

Como desafios impostos a gestores de políticas educacionais, destacam-se um repensar da escola em termos *meso*, como os critérios anteriormente elencados apontaram, e a elaboração de mecanismos efetivos para o monitoramento e a avaliação da qualidade pretendida com a ampliação da jornada escolar.

Ressalta-se que, após oito anos da proposição do Programa Mais Educação como indutor de políticas em tempo integral no Brasil e das propostas de tempo integral, que se multiplicam no país, faz-se urgente e necessária a análise

sobre a eficácia da escola em tempo integral e sobre os impactos da ampliação do tempo para a melhoria da qualidade da educação. Apontamos neste artigo algumas possibilidades de articulação entre aprendizagem, qualidade e avaliação da qualidade das experiências da educação em tempo integral. Certamente, dada a escassez de pesquisas, esse é um campo fértil para estudos, cuja necessidade se coloca pelo compromisso político de pesquisadores com a educação.

## REFERÊNCIAS

- BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em revista*, n. 45, p. 111-123, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007a.
- BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007b.
- BRASIL. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 abr. 2007c.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*. Brasília, DF: MEC, 2013a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF, 2013b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php](http://portal.mec.gov.br/index.php)>. Acesso em: 19 dez. 2014.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.
- BRASIL. Portaria n. 174, de 13 de maio de 2015. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 maio 2015.
- BRESSOUX, Pascal. Efeito estabelecimento. In: ZANTEN, Agnès van. *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 273-279.
- CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1.015-1.035, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2015.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- CORÁ, Elsie José; LOSS, Adriana Salete; BEGNINI, Sérgio (Org.). *Contribuições da UFFS para educação integral em jornada ampliada*. Chapecó, 2012.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 out. 2015.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Survey da literatura sobre educação integral*. São Paulo, 2015a. Disponível em: <<http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Programa Mais Educação: avaliação de impacto e estudo qualitativo*. São Paulo, 2015b. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/10/pesquisa-feita-pelo-Banco-Mundial-em-parceria-com-a-Funda%C3%A7%C3%A3o-Ita%C3%BA-Social.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Educação integral. Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional*, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Tendências para educação integral*. São Paulo: UNICEF; CENPEC, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: COEB/Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2015.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

HOLTAPPELS, Heinz Günther. *Qualitätsmodelle: Theorie und Konzeptionen [Modelos de qualidade: teoria e concepções]*. In: KAMSKI, Ilse; HOLTAPPELS, Heinz Günter; SCHNETZER, Thomas. *Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Münster: Waxmann, 2009. p. 11-25.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Letícia Araújo Moreira da. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia V. *Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

ROLLETT, W. *Escola em tempo integral na Alemanha: ampliação e consolidação, justificativa baseada em argumentos político-educacionais e fundamentos teóricos*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 3.; ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO, TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, 1., 2014, São Cristóvão, Sergipe. *Anais eletrônicos...* São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe; Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação, 2014a, p. 10-21. Disponível em: <[http://apogeu.ufs.br/sites/default/files/42/caderno\\_de\\_trabalhos\\_apogeu\\_2014.pdf](http://apogeu.ufs.br/sites/default/files/42/caderno_de_trabalhos_apogeu_2014.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SAMMONS, Pam et al. *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Institut of Education, 1995. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

SCHEERENS, Jaap. Wodurch zeichnen sich gute Schulen aus? [O que distingue escolas boas?]. Entrevista realizada por Thomas Riecke-Baulecke. *Schulmanagement*, München, v. 3, p. 22-24, dez. 2013.

SOARES, José Francisco. Qualidade da educação. In: DAYRELL, Juarez et al. (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 231-254.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. *Relação com o saber e educação integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral*. 248f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. *Grupo Teia – Territórios, Educação Integral e Cidadania. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG*. Belo Horizonte, 2012, 128 p.

---

## HEIKE SCHMITZ

Professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (Apogeu)  
*hs.contato.ufs@gmail.com*

## MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território da Universidade do Vale do Rio Doce (Univale), Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil. Vinculada aos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direito (Niesd/Univale) e Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS)  
*celeste.br@gmail.com*

**Recebido em:** NOVEMBRO DE 2015

**Aprovado para publicação em:** JULHO DE 2016

# SOFTWARE EDUCATIVO PARA UNIVERSITÁRIOS SOBRE PREVENÇÃO DE ACIDENTES DE TRÂNSITO

**ELAINE PASQUALINI**

**SANDRA REGINA GIMENIZ-PASCHOAL**

## **RESUMO**

*Diante do elevado número de acidentes de trânsito (AT), o objetivo deste trabalho foi programar, aplicar e avaliar um software educativo para universitários sobre prevenção de AT – velocidade. Participaram das atividades 46 graduandos do curso de Análise de Sistemas de uma faculdade: 24 do grupo experimental (GE) e 22 do grupo controle (GC). Foram criados o software educativo e um programa de computador para armazenar dados. Todos os alunos realizaram o pré e o pós-teste, sendo que o GE usou o software e foi aplicado follow up após seis meses. Verificou-se que o GE apresentou aumento significativo do número de respostas corretas no pós-teste e follow up, e não foi significativa a diferença do GC. Concluiu-se que o software educativo tem bom potencial para ampliar conhecimentos dos universitários sobre AT.*

**PALAVRAS-CHAVE** SOFTWARE EDUCATIVO • TECNOLOGIA EDUCACIONAL • PREVENÇÃO DE ACIDENTES DE TRÂNSITO • ENSINO SUPERIOR.

# SOFTWARE EDUCATIVO PARA UNIVERSITARIOS SOBRE PREVENCIÓN DE ACCIDENTES DE TRÁFICO

## RESUMEN

*Frente al elevado número de accidentes de tráfico (AT), el objetivo de este trabajo fue el de programar, aplicar y evaluar un software educativo para universitarios sobre prevención de AT – velocidad. Participaron en las actividades 46 graduandos del curso de Análisis de Sistemas de una facultad: 24 del grupo experimental (GE) y 22 del grupo control (GC). Se creó el software educativo y un programa de computadora para almacenar datos. Todos los alumnos realizaron el pre y el post tests, y el GE utilizó el software y aplicó un follow up después de seis meses. Se verificó que el GE presentó un significativo aumento del número de respuestas correctas en el post test y el follow up, mientras que no fue significativa la diferencia del GC. Se concluyó que el software educativo posee un buen potencial para ampliar los conocimientos de los universitarios sobre AT.*

**PALABRAS CLAVE** SOFTWARE EDUCATIVO • TECNOLOGÍA EDUCACIONAL • PREVENCIÓN DE ACCIDENTES DE TRÁFICO • EDUCACIÓN SUPERIOR.

# EDUCATIONAL SOFTWARE FOR UNIVERSITY STUDENTS REGARDING THE PREVENTION OF TRAFFIC ACCIDENTS

## ABSTRACT

*Confronted with the increased number of traffic accidents (TA), the purpose of the present study was to program, apply and evaluate a piece of educational software for university students regarding the prevention of TA – speed. Forty-six graduates of Systems Analysis participated in the activities: 24 in the experimental group (EG) and 22 in the control group (CG). The educational software and a computer program to store the data were created. All students performed pre- and post-tests, and the EG used the software and also did the follow-up after six months. It appeared that the EG had an increased number of correct responses in the post-test and the follow-up, but it was not significantly different from the CG. It was concluded that the educational software has good potential for increasing knowledge of university students regarding TA.*

**KEYWORDS** EDUCATIONAL SOFTWARE • EDUCATIONAL TECHNOLOGY • TRAFFIC ACCIDENT PREVENTION • HIGHER EDUCATION.

## **INTRODUÇÃO**

A cada ano, no mundo, quase 1,2 milhão de pessoas morrem e 20 a 50 milhões ficam feridas ou incapacitadas como resultado de acidentes de trânsito (AT). Para pessoas com menos de 44 anos, o acidente de trânsito é a principal causa de morte e invalidez (WILSON et al., 2010).

No Brasil, ocorrem, ao ano, aproximadamente 33 mil óbitos e cerca de 400 mil ficam feridos ou inválidos em consequência de acidentes de trânsito, sendo 75% deles causados por falha humana (SÃO PAULO, 2009). Esses acidentes são os principais responsáveis pela mortalidade de jovens (ANDRADE et al., 2003; ABREU, 2006).

Nesse contexto, o número de AT pode representar alterações na economia do país, em função da morte de jovens correspondentes a uma parcela da população economicamente ativa. Além disso, para os acidentados, podem ocorrer sequelas e diversos problemas, entre os quais os escolares, desde falta às aulas até dificuldades que impedem a conclusão do curso.

No Código de Trânsito Brasileiro, o capítulo 6 trata da educação para o trânsito. Seu artigo 76 estabelece que a edu-



cação para o trânsito poderá ser promovida em todos os níveis escolares, incluindo o superior, por meio de

[...] planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação. (PAULO, 2006, p. 45)

Uma alternativa é a criação de ações educativas para tentar reduzir o número de AT (SILVA; DAGOSTIM, 2006), por meio de *softwares* educativos, dentro de uma abordagem pedagógica (VALENTE, 1993).

A instrução auxiliada por computador é uma dessas ações educativas que teve sua origem na instrução programada, proposta por Skinner no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. A instrução programada tem como características o ensino individualizado e a divisão do conteúdo em pequenas unidades de ensino de forma lógica e sequencial. Cada unidade é finalizada por uma revisão que pode conter questões com respostas curtas, de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas, entre outras, sendo apresentado um *feedback* imediato ao aluno. Se atingir o objetivo proposto, ele passará para a unidade seguinte; caso contrário, é aconselhado a rever novamente a unidade (BULHÕES, 2008). Outro aspecto da instrução programada é que os alunos sabem quais são os objetivos que devem alcançar (CROSBIE; KELLY, 1993).

Pesquisas realizadas por Kinsner e Pear (1988), Crosbie e Kelly (1993), Pear e Novak (1996), Koen (2001), Crone-Todd *et al.* (2007) e Springer e Pear (2008) apontam ganhos de aprendizagem e satisfação de universitários, indicando resultados positivos com o uso de *softwares* educativos com base nesse método de ensino. No Brasil, os trabalhos encontrados foram poucos, sobretudo no ensino superior.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi programar, aplicar e avaliar um *software* educativo para universitários, envolvendo a temática de prevenção de acidentes de trânsito, especificamente sobre velocidade, usando a instrução auxiliada por computador.

## MÉTODO

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Marília, e aprovado sob Parecer n. 0103/2011.

A pesquisa foi realizada em faculdade pública em uma cidade do interior do estado de São Paulo com cerca de 110.000 habitantes. Foram utilizados os laboratórios de informática e as salas de aula.

A escolha do local foi em razão da aceitação da instituição em colaborar com a pesquisa, mais especificamente do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

A ação educativa contou com 46 alunos de primeiro ano do curso, que concordaram em participar e assinaram o termo de consentimento. Foram escolhidos os alunos de primeiro ano por serem, em geral, mais jovens e estarem na idade em que se obtém a carteira de habilitação. Além disso, a designação de qual turma comporia cada grupo foi feita por uma seleção aleatória.

Portanto, 24 alunos de uma turma do período da noite foram designados para o grupo experimental e 22 alunos de uma turma do período da manhã, para o grupo controle. Não foi realizado sorteio entre os alunos nas duas turmas a fim de decidir em qual grupo ficariam para evitar comunicação entre eles, o que poderia afetar os resultados da pesquisa.

O grupo controle tinha as seguintes características:

- a maioria era do sexo masculino (13 alunos, 59%);
- quanto à faixa etária, os alunos estavam distribuídos da seguinte forma: de 18 a 21 anos, 11 alunos (50%); de 22 a 24 anos, dois alunos (9%); de 25 a 27 anos, dois alunos (9%); e acima de 27 anos, sete alunos (32%);
- quanto ao nível socioeconômico dos alunos, em B2<sup>1</sup> havia dois alunos (9%); em C, dez alunos (45%); em D, nove alunos (41%); e, em E, um aluno (5%);
- os tempos de habilitação foram: menos de um ano, quatro alunos (18,18%); um ano, um aluno (4,55%); de dois a nove anos, cinco alunos (22,73%); acima de nove anos, cinco alunos (22,73%); e sem habilitação, sete alunos (31,82%).

<sup>1</sup> Foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil de 2003 para identificação da classe social. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA - ABEP, 2003).

Os alunos do grupo experimental apresentavam as seguintes características:

- a maioria era do sexo masculino, neste caso, 21 alunos (88%);
- quanto à faixa etária, os alunos estavam distribuídos da seguinte forma: de 18 a 21 anos, 16 alunos (67%); de 22 a 24 anos, dois alunos (8%); de 25 a 27 anos, dois alunos (8%); e, acima de 27 anos, quatro alunos (17%);
- quanto ao nível socioeconômico dos alunos, em B<sup>2</sup> havia dois alunos (8%); em C, 12 alunos (50%); em D, nove alunos (38%); e, em E, um aluno (4%);
- o tempo de habilitação, neste grupo, apresenta a seguinte distribuição: menos de um ano, dois alunos (8%); um ano, dois alunos (8%); de dois a nove anos, seis alunos (25%); mais de nove anos, três alunos (12%); e sem habilitação, 11 alunos (46%).

<sup>2</sup> Foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil de 2003 para identificação da classe social. (ABEP, 2003).

As amostras dos grupos controle e experimental da faculdade foram submetidas a uma análise estatística por meio do *software SPSS* para verificar a equivalência das distribuições. Foram utilizados os testes *Mann-Whitney* e de *Fisher* para as variáveis idade, tempo de habilitação, sexo e nível socioeconômico. A única variável que não possuía equivalência era o sexo.

## MATERIAIS E INSTRUMENTOS

Para a realização da pesquisa, foram utilizados:

- termo de consentimento livre e esclarecido;
- questionário inicial elaborado com base nos dados apresentados pelo Departamento Nacional de Trânsito (Denatran), que teve como objetivo levantar subsídios para elaboração do *software*. Esse instrumento possuía perguntas fechadas e abertas, indagando se já ocorreram acidentes para caracterizar o envolvimento em AT, quais informações os alunos gostariam de ter em relação ao trânsito, se gostariam de usar um *software* educativo sobre AT, etc.;
- computadores e impressoras;
- linguagens de programação *Php* e *JavaScript* e a linguagem de marcação *HTML* para acesso à Internet.

Essas linguagens foram utilizadas para a criação do *software*;

- banco de dados *MySQL* para armazenar os dados dos alunos e os resultados da ação educativa;
- Internet com qualquer navegador para acessar o programa de computador;
- planilha eletrônica para gerar gráficos;
- *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*;
- programa de computador desenvolvido para armazenar dados das instituições, dos alunos, do *software* educativo, dos questionários, dos relatórios, etc.;
- roteiro das unidades: foram criadas oito unidades de ensino, que correspondem ao *software* educacional;
- questionários pré e pós-teste e *follow-up*: as 15 questões objetivas dos pré e pós-testes e *follow-up* foram elaboradas com base no *software* educativo e criadas por meio da revisão da literatura sobre o assunto. O pré-teste, o pós-teste e o *follow-up* são idênticos, para se comparar o número de acertos das questões antes e depois da ação educativa. Os alunos não podem responder novamente o mesmo questionário, pois o programa de computador permite o acesso apenas uma vez;
- questionário sobre as opiniões dos alunos a respeito do programa de computador e do *software* educativo, criado de acordo com Valente (1999), cuja finalidade foi identificar as opiniões dos alunos sobre o programa de computador e o *software* educativo. Este questionário possui dez questões objetivas, sendo que em oito delas os alunos poderiam descrever, caso desejassem, suas opiniões e sugestões.

## PROCEDIMENTOS

Os procedimentos deste estudo consistiram nas etapas de desenvolvimento do *software* educativo (unidades de ensino) e do programa de computador, aplicação e avaliação da ação educativa.

## DESENVOLVIMENTO DAS UNIDADES DE ENSINO

Para o desenvolvimento foi estabelecido um método de acordo com Maeda *et al.* (2005) e Filatro (2008), composto pelas etapas:

- análise: foi realizada uma revisão por meio da literatura e criado um questionário inicial para levantamento de subsídios para identificar as principais causas de AT, possibilidades de uso de um *software* educativo, etc. O questionário foi aplicado em 91 alunos de quatro cursos da faculdade, selecionados aleatoriamente, e cada estudante recebeu uma cópia em papel do questionário para responder;
- projeto: abrangeu a definição de objetivos, questionários, *feedbacks*, conteúdos e o sequenciamento dos mesmos, para a criação do roteiro (*storyboard*) com base nos dados coletados na análise;
- desenvolvimento: compreendeu a codificação do roteiro nas linguagens de programação *Php* e *JavaScript*, juntamente com a linguagem de marcação *HTML*.

Na etapa de projeto, os procedimentos foram elaborados com base na instrução programada, de acordo com Catania (1999), Zanotto (2000), Teixeira (2002), Bernardes (2002) e Hübner e Marinotti (2004):

- ensino individualizado e ritmo de cada aluno;
- divisão do conteúdo em unidades de ensino, de forma lógica e sequencial. Uma unidade de aprendizagem é uma unidade elementar que contém os itens básicos para se chegar aos objetivos da aprendizagem. Para Filatro (2008), a granularidade (tamanho) de uma unidade de aprendizagem não pode ser subdividida em partes e perder seu significado, mas também não pode ser extensa, pois deve ser modular;
- o aluno não pode ir para a unidade seguinte se não atingir os objetivos que foram propostos;
- questionário ou revisão, ao final de cada unidade, com questões ou exercícios de forma compatível com o que o aluno aprendeu;

- *feedback* imediato das questões que os alunos têm para responder;
- apresentação de conteúdos aos alunos dos mais simples aos mais complexos;
- descrição dos objetivos aos alunos, identificando quais eles devem alcançar. Segundo Vargas (1974), um objetivo deve ser explicitado ao aluno em termos do que se espera dele ao final de uma unidade de ensino, ou seja, o que ele deve ser capaz de fazer, com um nível de critério ou desempenho aceitável;
- aproximação do conteúdo das unidades à realidade, para mostrar aos alunos que eles podem usar no cotidiano.

#### DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE COMPUTADOR

Para o armazenamento de dados dos participantes, instituições de ensino, unidades de ensino, etc., um programa de computador foi desenvolvido e adotou-se um método, segundo a literatura sobre engenharia de *software*, abrangendo várias etapas, de acordo com Peters e Pedrycz (2001) e Pressman (2002):

- especificação de requisitos – identificação das necessidades do programa de computador, que consistiu em levantar dados por meio da literatura sobre pré e pós-teste, grupos controle e experimental, relatórios que seriam criados para os resultados da pesquisa, entre outros;
- especificação do projeto – descrição das funcionalidades do sistema, isto é, quais as opções que o programa necessitou, tais como cadastro de alunos, instituições, questões, etc. Também foi criado o projeto de *interface*, no qual os menus, janelas, botões e *links* foram planejados;
- implementação – codificação do programa nas linguagens de programação *Php* e *Javascript* e utilização da linguagem de marcação de página *HTML* para uso na Internet e no banco de dados *MySQL*;
- testes – identificação dos possíveis erros no programa e o comportamento de suas funções;

- manutenção – modificações no programa, em função dos erros encontrados.

#### APLICAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

Com a concordância dos professores quanto ao uso de suas aulas para aplicação da ação educativa sobre AT com o tema velocidade, foi apresentada a proposta aos participantes, que precisariam fazer um cadastro com alguns dados, como sexo, data de nascimento, *login*, senha, etc., e, caso concordassem em participar da pesquisa, deveriam assinar o termo de consentimento.

Inicialmente, foram dadas as instruções a respeito do acesso ao *site* (endereço, uso de *login* e senha), objetivo, método de ensino (sequência da ação educativa, questionários, leitura de textos, etc.) e tempo aproximado de duração. Essas informações também constam do programa de computador.

A ação foi aplicada no mesmo dia, sendo no período da manhã para os alunos do grupo controle e à noite para os alunos do grupo experimental.

##### **a. Aplicação da ação com os alunos do grupo controle**

No laboratório de informática, os participantes do grupo controle fizeram o pré-teste (identificação dos conhecimentos que tinham sobre o tema) e assistiram a um vídeo com seis minutos de duração sobre o futuro das tecnologias da informação. Escolheu-se esse tema pelo fato de estar relacionado ao curso deles e por não envolver assuntos sobre AT, que poderiam influenciar os resultados do pós-teste. Depois da apresentação do vídeo, os alunos realizaram o pós-teste, finalizando a aplicação, com a duração máxima de 1 hora e 30 minutos.

Foi explicado, então, o motivo pelo qual eles não tiveram acesso às unidades de ensino e pertenciam ao grupo controle. A pesquisadora agradeceu a todos pela colaboração, colocando-se à disposição para quaisquer esclarecimentos, bem como para obterem impressas as unidades de ensino.

##### **b. Aplicação da ação com os alunos do grupo experimental**

Compareceram ao laboratório 24 alunos, mas apenas 20 concluíram as atividades, pelo fato de faltar energia elétrica

logo no início da aplicação e voltar depois de meia hora. Os quatro alunos saíram e, quando a energia foi restabelecida, não retornaram ao local. Os demais alunos fizeram o pré-teste e, em seguida, receberam as unidades de ensino. A última parte consistiu na aplicação de um questionário sobre os conhecimentos adquiridos (pós-teste) e eles também responderam um questionário a respeito de suas opiniões sobre o programa de computador e as unidades.

Devido ao problema ocorrido com a energia elétrica, o tempo total utilizado para a aplicação foi de três horas.

### c. Aplicação do *follow-up* na faculdade

Transcorridos seis meses da ação educativa, foram aplicados os mesmos questionários de pré e pós-teste para o grupo experimental da faculdade, com o objetivo de fazer um acompanhamento (*follow-up*). Os alunos foram avisados e, no dia da aplicação, compareceram 15 (75%), do total de 20.

## AVALIAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

Para avaliar a ação educativa, foram gerados relatórios das respostas dos alunos, por meio do programa de computador. Como ferramenta de apoio para a criação de gráficos, utilizaram-se uma planilha eletrônica e o *software* estatístico SPSS.

## RESULTADOS

Descrevem-se neste item os resultados obtidos na programação, aplicação e avaliação do *software* educativo.

### QUESTIONÁRIO INICIAL PARA LEVANTAMENTO DE SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DO *SOFTWARE* EDUCATIVO

Os alunos responderam que usariam um *software* educativo sobre trânsito porque: seria útil para prevenção de acidentes (78 alunos, ou 86%); ajudaria a conscientizar mais as pessoas (24 alunos, ou 31%); esclareceria dúvidas referentes ao trânsito (7 alunos, ou 9%); seria interessante e uma forma inovadora de aprender sobre trânsito (quatro alunos, ou 5%); ajudaria a mostrar as falhas humanas (quatro alunos, ou 5%), entre outros.



As principais necessidades em relação ao trânsito foram: saber sobre sinalização e placas (21 alunos, ou 23%); conhecimento a respeito de leis, multas e penalizações (11 alunos, ou 12%); entre outras.

Quando questionado aos alunos que possuíam a CNH se já tinham sido multados alguma vez, 29 (38%) responderam afirmativamente, sendo que o principal motivo da multa foi excesso de velocidade (oito alunos, ou 28%), seguido por estacionar em local proibido (cinco alunos, ou 17%).

Sofreram algum tipo de acidente de trânsito, como condutores ou não, 40 alunos (44%). As causas mais frequentes foram desrespeito às leis de trânsito (oito alunos, ou 20%), consumo de bebida alcoólica (sete alunos, ou 18%) e excesso de velocidade (seis alunos, ou 15%). Para Andrade *et al.* (2003) e Marín-Leon e Vizzotto (2003), as principais causas de AT entre jovens são dirigir em alta velocidade, dirigir alcoolizado e avançar o sinal fechado.

Nesse contexto, pelos resultados do questionário inicial aplicado, o motivo mais frequente de multas foi por excesso de velocidade. E, segundo as pesquisas identificadas por meio de busca da literatura, a velocidade é apontada como um dos principais fatores para acidentes. Com os dados obtidos, optou-se em trabalhar com o tema velocidade.

## **UNIDADES DE ENSINO**

Uma das características presentes no roteiro foi a utilização de questões objetivas para verificar se a finalidade foi atingida no final de cada unidade, sendo que o aluno somente poderia ir para a unidade seguinte se acertasse todas as questões. Também procurou-se dar às respostas corretas do aluno mensagens como: “Muito bem, passe para a unidade seguinte!”. Se o aluno não conseguisse atingir o objetivo proposto, ele era aconselhado a rever a unidade. O roteiro foi composto por textos, ilustrações e animações.

Segundo Piva, Freitas e Miskulin (2009), o material didático é elaborado de acordo com os objetivos de ensino e alguns aspectos podem ser seguidos na confecção de textos, como:

- linguagem clara ou explicativa para facilitar a compreensão, sem jargões, palavras difíceis e desnecessárias,

como: unidade 7 – “A impulsividade pode ser definida como tomada de decisão sem a consideração das variáveis envolvidas em uma dada situação”. Em seguida, explica-se: “Por exemplo, brigar com uma pessoa que você acha que é culpada de algo, sem levar em conta se ela realmente é culpada ou inocente”;

- linguagem de conversação amigável e voltada para o informal, como: unidade 3 – “Aparece na via uma mulher ou homem bonito e o motorista se distrai!”;
- convites, questionamentos ou perguntas, como no caso: unidade 3 – “Por que alguns motoristas ultrapassam o limite de velocidade permitido?”;
- uso de pronomes pessoais, como *nós*,  *você*, para demonstrar aproximação do leitor com o texto, como: unidade 3 – “Temos alguns exemplos de causas de acidentes entre os jovens brasileiros [...]”;
- referências para leituras: em todas as unidades houve preocupação em apresentar ao aluno as referências usadas, para que ele pudesse ler as fontes em outro momento;
- ativação do conhecimento prévio do aluno. É importante lembrar ao aluno o conhecimento que já possui e que será utilizado para um novo aprendizado, revendo o conteúdo, como no caso: unidade 5 – “[...] fórmula da velocidade, distância e tempo, estudada no ensino médio”;
- colocação do conteúdo em uma sequência em que primeiro aparecem os conceitos e as partes que sensibilizam. Foram colocados, no início das unidades, alguns conceitos, número de mortos em AT para sensibilizar o aluno.

As ilustrações foram usadas com ou sem textos para possibilitar aos alunos um meio visual e facilitador de aprendizagem. Conforme Sancho (1998), as ilustrações têm uma boa aceitação, especialmente entre os jovens e, por isso, foram inseridas nas unidades.

A maioria das figuras foi criada para esse trabalho e algumas foram obtidas por meio de fontes citadas no próprio

roteiro, com permissão do seu uso. Em todo o roteiro, foi empregado o mesmo estilo de ilustração (desenho caricaturado).

Foram usadas duas animações: uma sobre velocidade, distância e tempo de chegada a um destino; e a outra sobre velocidade e as distâncias envolvidas na parada de um veículo.

Para atender às etapas de análise e projeto, foram definidas oito unidades, como mostra o Quadro 1, com o número da unidade, nome e o objetivo para o aluno.

**QUADRO 1 - Unidades, objetivos e motivo da escolha dos conteúdos**

| Nº. | NOME DA UNIDADE   | OBJETIVO PARA OS ALUNOS  |
|-----|---|--|
| 1   | Conceitos de acidente e acidente de trânsito  | Você deverá definir os conceitos de acidente e acidente de trânsito  |
| 2   | Número de mortos e problemas ocasionados aos jovens com os AT   | Você deverá comparar o número de mortos em AT no Brasil em alguns anos e identificar os problemas ocasionados, principalmente entre os jovens                  |
| 3   | Principais causas de AT no Brasil e alguns fatores que levam os motoristas a dirigir em alta velocidade | Você deverá ser capaz de identificar as principais causas de AT no Brasil e alguns fatores que levam motoristas a dirigir em alta velocidade                   |
| 4   | Limites de velocidade, suas leis e penalidades  | Você deverá identificar os limites de velocidade nos tipos de vias, as penalidades existentes e as pontuações na CNH   |
| 5   | Quem tem pressa?  | Você deverá comparar a velocidade máxima permitida por lei com a velocidade em excesso em uma determinada distância e o tempo gasto usando as duas velocidades |
| 6   | Distâncias envolvidas na parada de um veículo   | Você deverá ser capaz de conceituar distância percorrida durante o tempo de reação, distância de frenagem e distância total de parada                          |
| 7   | Impulsividade e educação para o trânsito  | Você deverá conceituar impulsividade e identificar a importância da educação para o trânsito   |
| 8   | Considerações finais: comportamento no trânsito: conhecimento, prática e atitude                        | Você deverá definir conhecimento, prática e atitude e identificar alguns tipos de comportamentos de motoristas no trânsito                                     |

Fonte: Elaboração das autoras.

## **AÇÃO EDUCATIVA - ALUNOS DO GRUPO CONTROLE - PRÉ E PÓS-TESTE**

Os resultados da aplicação do pré e pós-teste (de 15 questões cada um) aos alunos pertencentes ao grupo controle (22 alunos) são apresentados na Tabela 1.

**TABELA 1 - Número e porcentagem de acertos do pré e pós-teste, aplicados aos alunos pertencentes ao grupo controle**

| ALUNO     | PRÉ-TESTE |    | PÓS-TESTE |    | ALUNO     | PRÉ-TESTE |    | PÓS-TESTE |    |
|-----------|-----------|----|-----------|----|-----------|-----------|----|-----------|----|
|           | n         | %  | n         | %  |           | n         | %  | n         | %  |
| <b>1</b>  | 10        | 67 | 8         | 53 | <b>12</b> | 11        | 73 | 11        | 73 |
| <b>2</b>  | 6         | 40 | 5         | 33 | <b>13</b> | 9         | 60 | 9         | 60 |
| <b>3</b>  | 5         | 33 | 6         | 40 | <b>14</b> | 6         | 40 | 4         | 27 |
| <b>4</b>  | 7         | 47 | 8         | 53 | <b>15</b> | 6         | 40 | 7         | 47 |
| <b>5</b>  | 3         | 20 | 5         | 33 | <b>16</b> | 6         | 40 | 4         | 27 |
| <b>6</b>  | 10        | 67 | 8         | 53 | <b>17</b> | 11        | 73 | 11        | 73 |
| <b>7</b>  | 9         | 60 | 9         | 60 | <b>18</b> | 5         | 33 | 6         | 40 |
| <b>8</b>  | 7         | 47 | 7         | 47 | <b>19</b> | 6         | 40 | 6         | 40 |
| <b>9</b>  | 8         | 53 | 9         | 60 | <b>20</b> | 8         | 53 | 8         | 53 |
| <b>10</b> | 9         | 60 | 7         | 47 | <b>21</b> | 10        | 67 | 10        | 67 |
| <b>11</b> | 5         | 33 | 6         | 40 | <b>22</b> | 8         | 53 | 8         | 53 |

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração das autoras).

Na Tabela 1, verificam-se aumento e diminuição do número de acertos do pré para o pós-teste em no máximo duas questões, e nove alunos (41%) do grupo controle mantiveram-se com o mesmo número de acertos.

A alternativa “*Não sei*” foi assinalada por nove alunos (41%), para algumas questões, tanto no pré como no pós-teste.

O aluno nº 12 acertou 11 questões no pré e no pós-teste. Sua CNH correspondia à categoria AD (condutor de veículo motorizado utilizado no transporte de passageiros, cuja lotação exceda a oito lugares, como ônibus e micro-ônibus, além de poder dirigir motocicleta). Segundo o Detran-SP (SÃO PAULO, 2001), para a obtenção dessa categoria, o motorista deve fazer um curso de direção defensiva especial, além de uma prova prática específica. Nesse contexto, tal motorista provavelmente poderá ter mais conhecimentos do que um outro que tenha um tipo simples de CNH, como as categorias A (condutor de veículo motorizado de duas ou três rodas) ou B (condutor de veículo motorizado de passeio).

O aluno nº 17, que também acertou 11 questões nos dois testes, possuía a categoria AB e tinha 9 anos de habilitação.

A média aritmética no pré-teste foi de 7,5 e o desvio padrão foi de 2,2, bem próximos das estatísticas do pós-teste, em que a média foi 7,4 e o desvio padrão, 2,0.

Para verificar se havia diferença estatisticamente significativa entre as médias do pré-teste e pós-teste, aplicou-se o teste estatístico *T-Student* por meio do *software SPSS* e foi constatado que não havia ( $p > 0,05$ ).

### AÇÃO EDUCATIVA - ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL - PRÉ E PÓS-TESTE

Os resultados da aplicação do pré e pós-teste (de 15 questões cada um) aos alunos pertencentes ao grupo experimental da faculdade (20 alunos) são apresentados na Tabela 2.

**TABELA 2 - Número e porcentagem de acertos do pré e pós-teste, aplicados aos alunos pertencentes ao grupo experimental**

| ALUNOS    | PRÉ-TESTE |    | PÓS-TESTE |    | ALUNOS    | PRÉ-TESTE |    | PÓS-TESTE |    |
|-----------|-----------|----|-----------|----|-----------|-----------|----|-----------|----|
|           | <i>n</i>  | %  | <i>n</i>  | %  |           | <i>n</i>  | %  | <i>n</i>  | %  |
| <b>1</b>  | 6         | 40 | 12        | 80 | <b>11</b> | 9         | 60 | 14        | 93 |
| <b>2</b>  | 9         | 60 | 13        | 87 | <b>12</b> | 11        | 73 | 13        | 87 |
| <b>3</b>  | 8         | 53 | 12        | 80 | <b>13</b> | 10        | 67 | 9         | 60 |
| <b>4</b>  | 8         | 53 | 13        | 87 | <b>14</b> | 6         | 40 | 10        | 67 |
| <b>5</b>  | 7         | 47 | 11        | 73 | <b>15</b> | 8         | 53 | 12        | 80 |
| <b>6</b>  | 9         | 60 | 12        | 80 | <b>16</b> | 6         | 40 | 13        | 87 |
| <b>7</b>  | 6         | 40 | 9         | 60 | <b>17</b> | 4         | 27 | 8         | 53 |
| <b>8</b>  | 8         | 53 | 11        | 73 | <b>18</b> | 9         | 60 | 12        | 80 |
| <b>9</b>  | 8         | 53 | 13        | 87 | <b>19</b> | 10        | 67 | 14        | 93 |
| <b>10</b> | 8         | 53 | 13        | 87 | <b>20</b> | 8         | 53 | 11        | 73 |

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração das autoras).

Na Tabela 2, observa-se que apenas o aluno n<sup>o</sup> 13 teve o número de acertos diminuído do pré para o pós-teste e isso ocorreu em apenas uma questão.

Dos alunos que fizeram o pré-teste, sete (35%) marcaram a alternativa “não sei” para algumas questões, já no pós-teste, um aluno (5%) marcou a referida alternativa.

A média aritmética do pré-teste do grupo experimental foi de 7,9 e o desvio padrão foi de 1,7, enquanto no pós-teste, a média foi 11,8 e o desvio padrão, 1,7. Aplicado o mesmo teste usado para o grupo controle, foi constatada diferença estatisticamente significativa entre as médias do pré-teste e pós-teste ( $p < 0,05$ ).

A média aritmética do pós-teste do grupo experimental aumentou em relação à média do pré-teste desse mesmo grupo.

## AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE COMPUTADOR E DAS UNIDADES PELOS ALUNOS

As tabelas 3, 4, 5 e 6 mostram a distribuição das respostas de avaliação dos alunos a respeito do programa de computador e das unidades de ensino.

**TABELA 3 - Distribuição das respostas de avaliação dos alunos do grupo experimental a respeito do programa de computador e das unidades de ensino**

| QUESTÃO  | MUITO BOM |    | BOM |    | REGULAR |    | DEFICIENTE |   | MUITO DEFICIENTE |   |
|--|-----------|----|-----|----|---------|----|------------|---|------------------|---|
|  | n         | %  | n   | %  | n       | %  | n          | % | n                | % |
| O que achou dos conteúdos apresentados?                          | 3         | 15 | 16  | 80 | -       | -  | 1          | 5 | -                | - |
| O que achou dos <i>feedbacks</i> apresentados dos questionários? | 8         | 40 | 10  | 50 | 2       | 10 | -          | - | -                | - |

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração das autoras).

**TABELA 4 - Distribuição das respostas dos alunos do grupo experimental a respeito da avaliação do programa de computador e das unidades de ensino**

| QUESTÃO  | SIM |     | NÃO |    |
|--|-----|-----|-----|----|
|  | n   | %   | n   | %  |
| As questões estavam de acordo com os conteúdos apresentados  | 20  | 100 | -   | -  |
| O <i>software</i> apresentou facilidade de navegação         | 19  | 95  | 1   | 5  |
| Indicaria para outros alunos fazerem um curso neste formato  | 20  | 100 | -   | -  |
| Seus conhecimentos foram suficientes para acompanhar o curso | 18  | 90  | 2   | 10 |
| O <i>software</i> apresentou instruções claras               | 20  | 100 | -   | -  |
| Os objetivos propostos pelo <i>software</i> foram atingidos  | 20  | 100 | -   | -  |

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração das autoras).

Nas tabelas 5 e 6, os alunos podiam escolher mais de uma opção.

**TABELA 5 - Distribuição das respostas dos alunos do grupo experimental sobre aspectos positivos das unidades de ensino, sendo que cada aluno poderia selecionar mais de um**

| ASPECTOS POSITIVOS   | n  | %  |
|--|----|----|
| Estou mais ciente dos problemas e perigos em correr em alta velocidade   | 15 | 75 |
| Despertou minha atenção quanto ao meu modo de dirigir  | 7  | 35 |
| Identifiquei que posso melhorar alguns aspectos da minha maneira de dirigir, atitudes e comportamentos, principalmente em relação ao excesso de velocidade | 6  | 30 |
| Importante para os motoristas universitários se conscientizarem porque grande parte dos acidentes de trânsito ocorre entre jovens                          | 14 | 70 |
| Aprendi informações sobre leis de trânsito que não sabia   | 14 | 70 |
| Identifiquei que o trânsito seguro é responsabilidade de todos   | 11 | 55 |
| Identifiquei que as ações preventivas são importantes e podem diminuir o número de acidentes a médio e longo prazos  | 11 | 55 |

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração das autoras).

**TABELA 6 - Distribuição das respostas dos alunos do grupo experimental sobre aspectos negativos das unidades de ensino**

| ASPECTOS NEGATIVOS   | n  | %  |
|--|----|----|
| Não esclarecer o método de ensino                            | 1  | 5  |
| Não esclarecer os conteúdos de cada unidade de maneira clara | 1  | 5  |
| Nenhum   | 16 | 80 |
| Outro aspecto: muito bom o curso, mas tem bastante texto     | 2  | 10 |

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração das autoras).

### **FOLLOW-UP DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL**

Os dados da Tabela 7 mostram as porcentagens de acertos no pré-teste, pós-teste e *follow-up* dos alunos do grupo experimental. Foram considerados os alunos que responderam todos os questionários (pré, pós e *follow-up*).

**TABELA 7 - Porcentagens de acertos no pré-teste, pós-teste e *follow-up* dos alunos do grupo experimental (N=15)**

| ALUNOS | PRÉ | PÓS | FOLLOW-UP |
|--------|-----|-----|-----------|
| 1      | 40  | 80  | 53        |
| 2      | 60  | 87  | 73        |
| 3      | 53  | 87  | 87        |
| 4      | 47  | 73  | 73        |
| 5      | 40  | 60  | 53        |
| 6      | 53  | 73  | 73        |
| 7      | 60  | 93  | 100       |
| 8      | 73  | 87  | 80        |
| 9      | 67  | 60  | 60        |
| 10     | 40  | 67  | 67        |
| 11     | 53  | 80  | 73        |
| 12     | 40  | 87  | 73        |
| 13     | 27  | 53  | 67        |
| 14     | 60  | 80  | 53        |
| 15     | 67  | 93  | 93        |

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração das autoras).

Na Tabela 7, nota-se que 13 alunos (87%) aumentaram o número de acertos do pré-teste, comparando-se com o *follow-up*.

Na comparação do pós-teste com o *follow-up*, seis alunos (40%) mantiveram o mesmo número de acertos e dois (13%) aumentaram.

Foi realizado um teste estatístico de medidas repetidas por meio do *software SPSS*, para a comparação do pré-teste, pós-teste e *follow-up* dos alunos. Os resultados indicaram diferenças estatísticas entre pré e pós-teste e entre pré-teste e *follow-up*.

## CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho foi programar, aplicar e avaliar um *software* educativo para universitários com o tema de prevenção de AT. Em relação à programação, foram criadas as unidades de ensino, seguindo uma metodologia pedagógica. Essas unidades foram inseridas no programa de computador, também produzido especialmente para essa pesquisa, para que cada participante da ação educativa tivesse acesso a todas as unidades. Na aplicação da ação educativa, as informações dos alunos foram armazenadas e permitiram a geração de relatórios para avaliação. Nesse contexto, os objetivos foram atingidos, pois todos os procedimentos foram realizados com êxito.

Com a revisão da literatura sobre a investigação das principais causas de AT e pelo questionário inicial aplicado para levantamento de subsídios para a criação do *software*, optou-se pelo tema velocidade.

Os resultados obtidos, de forma quantitativa e qualitativa, trouxeram informações importantes, pois os universitários tiveram conhecimentos sobre AT e limites de velocidade que não sabiam.

No *follow-up* aplicado aos alunos do grupo experimental houve aumento significativo do número de questões corretas do pré e pós-teste e entre pré-teste e *follow-up*, identificando aprendizagem de conteúdos e sensibilização por parte dos alunos com os assuntos abordados.

Os alunos descreveram que os conteúdos das unidades, das instruções e dos *feedbacks* foram muito bons/bons, verificaram que as questões estavam de acordo com os conteúdos apresentados e identificaram que os perigos de correr em alta velocidade é responsabilidade de todos e que ações educativas podem diminuir o número de AT.



É necessário enfatizar que, segundo levantamento da literatura, há escassez de trabalhos sobre esse assunto, especialmente voltados aos jovens universitários, o que torna de interesse os resultados deste trabalho, apesar da não generalização para a população, podendo ser um estudo sugestivo para replicações, a fim de comparação. Recomendam-se replicações em outras instituições com amostras maiores.

Concluiu-se que o *software* levou informações sobre AT, velocidade, leis e normas do trânsito, sendo avaliado de forma positiva pelos universitários. Além disso, a realização de atividades com prevenção de acidentes de trânsito mostrou-se viável em ambientes universitários com o uso de *softwares* educativos, contribuindo para que os motoristas possam identificar seu modo de dirigir a fim de que o número de AT seja reduzido, principalmente entre os jovens.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. M. M. *Mortalidade nos acidentes de trânsito na cidade do Rio de Janeiro relacionada ao uso e abuso de bebidas alcoólicas*. 2006. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ANDRADE, S. M. et al. Comportamentos de risco para acidentes de trânsito: um inquérito entre estudantes de medicina na região sul do Brasil. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 439-444, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v49n4/18346.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Critério de Classificação Econômica Brasil*. ABEP, 2003. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=302>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

BERNARDES, S. M. C. Algumas coisas que B. F. Skinner pode dizer a professores e estudantes de psicologia interessados em educação. In: TEIXEIRA, A. M. S. A. et al. (Org.). *Ciência do comportamento: conhecer e avançar*. Santo André: Esetec, 2002. v. 2.

BULHÕES, P. N. S. *Avaliando o processo de ensino/aprendizagem: uma experiência com o estudo individualizado em cursos de graduação na UFRN*. 2008. Disponível em: <[http://www.angrad.org.br/area\\_cientifica/artigos/avaliando\\_o\\_processo\\_de\\_ensino\\_aprendizagem\\_uma\\_experiencia\\_com\\_o\\_estudo\\_individualizado\\_em\\_cursos\\_de\\_graduacao\\_na\\_ufrn/584/](http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/avaliando_o_processo_de_ensino_aprendizagem_uma_experiencia_com_o_estudo_individualizado_em_cursos_de_graduacao_na_ufrn/584/)>. Acesso em: 24 jul. 2009.

CATANIA, A. C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CRONE-TODD, D. et al. The effect of changing grading criteria on student writing. *Behavior Analyst Today*, v. 8, n. 1, p. 35-42, 2007.

CROSBIE, J.; KELLY, G. A computer-based personalized system of instruction course in applied behavior analysis. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, v. 25, n. 3, p. 366-370, Sept. 1993.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André: Esetec, 2004.

KINSNER, W.; PEAR, J. J. Computer-aided personalized system of instruction for the virtual classroom. *Canadian Journal of Educational Communication*, v. 17, n. 1, p. 21-36, 1988.

KOEN, B. V. Contingencies of reinforcement to maintain student progress throughout a web-based PSI course. 2001. Disponível em: <<http://www.eecs.kumamoto-u.ac.jp/ITHET01/proc/037.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

MAEDA, V. A. et al. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para o ensino a distância de geoprocessamento. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO, 12., 2005, Goiânia. *Anais... Goiânia*, 2005. p. 1305-1312.

MARÍN-LEON, L.; VIZZOTTO, M. M. Comportamentos no trânsito: um estudo epidemiológico com estudantes universitários. *Cadernos Saúde Pública*, v. 19, n. 3, p. 515-523, mar./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n2/15417.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

PAULO, A. *Código de Trânsito Brasileiro*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PEAR, J. J.; NOVAK, M. Computer-aided personalized system of instruction: a program evaluation. *Teaching of Psychology*, v. 23, n. 2, p. 119-123, Apr. 1996.

PETERS, J.; PEDRYCZ, W. *Engenharia de software*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

PIVA, D.; FREITAS, R. L.; MISKULIN, R. G. S. Linguagem dialógica instrucional: a (re)construção da linguagem para curso online. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza. *Anais... Fortaleza*, 2009. p. 1216-1224.

PRESSMAN, R. *Engenharia de software*. São Paulo: Makron Books, 2002.

SANCHO, J. M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Departamento Estadual de Trânsito De São Paulo. *Dicas de direção defensiva*. São Paulo: Detran, 2009. Disponível em: <[http://www.detran.sp.gov.br/renovacao/direcao\\_defensiva.asp](http://www.detran.sp.gov.br/renovacao/direcao_defensiva.asp)>. Acesso em: 2 ago. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Departamento Estadual de Trânsito De São Paulo. *Alteração de categoria na CNH*. São Paulo: Detran, 2001. Disponível em: <<http://www.detran.sp.gov.br/noticias/20060413a.asp>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

SILVA, F. G.; DAGOSTIN, C. G. A relevância de produzir conhecimento social e científico sobre o comportamento humano no trânsito. *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 115-118, jan./abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2006000100014&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100014&lang=pt)>. Acesso em: 05 jul. 2009.

SPRINGER, C. R.; PEAR, J. J. Performance measures in courses using computer-aided personalized system of instruction. *Computers & Education*, v. 51, n. 2, p. 829-835, 2008.

TEIXEIRA, A. M. S. A individualização do ensino em uma pré-escola: uma intervenção comportamental na educação infantil. In: TEIXEIRA, A. M. S. A. et al. (Org.). *Ciência do comportamento: conhecer e avançar*. Santo André: Esetec, 2002. v. 1.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. 1993. Disponível em: <<http://nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

VARGAS, J. S. *Como formular objetivos comportamentais úteis*. São Paulo: EPU, 1974.

ZANOTTO, M. L. B. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: Educ, 2000.

WILSON, C. et al. Speed cameras for the prevention of road traffic injuries and deaths. *Cochrane the Cochrane Library*, v. 11, 2010. Disponível em: <<http://www.update-software.com/BCP/WileyPDF/EN/CD004607.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

---

### ELAINE PASQUALINI

Professora titular da Faculdade de Tecnologia de Ourinhos (Fatec Ourinhos), Ourinhos, São Paulo, Brasil  
[elaine.pasqualini@fatecourinhos.edu.br](mailto:elaine.pasqualini@fatecourinhos.edu.br)

### SANDRA REGINA GIMENIZ-PASCHOAL

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Marília), Marília, São Paulo, Brasil  
[sandragp@marilia.unesp.br](mailto:sandragp@marilia.unesp.br)

**Recebido em:** SETEMBRO 2015

**Aprovado para publicação em:** ABRIL 2016

# ERRATA

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i65.4179>

*Estudos em Avaliação Educacional* indica as seguintes correções no artigo:

MARCELINO, Leonardo Victor; RECENA, Maria Celina Piazza. Possíveis influências do novo Enem nos currículos educacionais de química. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 148-177, set./dez. 2012.

## 1) Quadro 3, publicado na página 165:

Onde se lê “Fonte: Elaboração dos autores.”, deve-se ler “Fonte: Krathwohl (2002, p. 215)”.

## 2) Quadro 4, publicado na página 168:

2.1) Na quarta linha, segunda coluna, onde se lê “2. Entender 2.5 Entender inferindo”, deve-se ler “2.5 Entender inferindo”.

### 2.2) Faltou uma linha depois da sexta, em que deve-se ler:

|  |  |  |
|--|--|--|
| Competência de área 6 - Relacionada à física |  |  |
|--|--|--|

### 2.3) Na penúltima linha, as células foram modificadas.

Onde se lê:

|   |            |                              |
|---|------------|------------------------------|
| Competência de área 7 - <b>Apropriar-se de conhecimentos da química</b> para, em situações problema, <b>interpretar, avaliar ou planejar</b> intervenções científico-tecnológicas | 3. Aplicar | B.c Conceitual de estruturas |
|---|------------|------------------------------|

Deve-se ler:

|  |  |                                |
|--|--|--------------------------------|
| Competência de área 7 - <b>Apropriar-se de conhecimentos da química</b> para, em situações problema, <b>interpretar, avaliar ou planejar</b> intervenções científico-tecnológicas. | 3.0 Aplicar  | B.c Conceitual de estruturas   |
|  | 2.1 Entender interpretando<br>5.0 Avaliar<br>6.0 Criar | C.c Procedimental de critérios |

## 2.4) Na última linha, onde se lê:

|  |  |                                |
|--|--|--------------------------------|
| Competência de área 8 - Relacionada à biologia | 2.1 Entender interpretando<br>5.0 Avaliar<br>6.0 Criar | C.c Procedimental de critérios |
|--|--|--------------------------------|

Deve-se ler:

|  |  |  |
|--|--|--|
| Competência de área 8 - Relacionada à biologia |  |  |
|--|--|--|

## 3) Quadro 5, publicado na página 170:

### 3.1) Na quarta linha, onde se lê:

|  |  |                              |
|--|--|------------------------------|
| H3 - <b>Confrontar</b> <i>interpretações científicas</i> com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas |  | B.c Conceitual de estruturas |
|--|--|------------------------------|

Deve-se ler:

|   |                         |                              |
|---|-------------------------|------------------------------|
| H3 - <b>Confrontar</b> <i>interpretações científicas</i> com <i>interpretações baseadas no senso comum</i> , ao longo do tempo ou em diferentes culturas. | 2.6 Entender comparando | B.c Conceitual de estruturas |
|---|-------------------------|------------------------------|

### 3.2) Na décima primeira linha, onde se lê:

|   |  |  |
|---|--|--|
| H10 - <b>Analisar</b> <i>perturbações ambientais</i> , identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais | 4.2 Analisar organizando<br>1.1 Lembrar reconhecendo<br>2.5 Entender inferindo |  |
|---|--|--|

Deve-se ler:

|  |  |   |
|--|--|---|
| H10 - <b>Analisar</b> <i>perturbações ambientais</i> , identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais. | 4.2 Analisar organizando<br>1.1 Lembrar reconhecendo<br>2.5 Entender inferindo | A.a Factual de detalhes e elementos específicos |
|--|--|---|

### 3.3) Na décima oitava linha, onde se lê:

|  |  |   |
|--|--|---|
| H17 - <b>Relacionar</b> <i>informações</i> apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica |  | A.a Factual de detalhes e elementos específicos |
|--|--|---|

Deve-se ler:

|   |                            |   |
|---|----------------------------|---|
| H17 - <b>Relacionar</b> <i>informações</i> apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica. | 2.1 Entender interpretando | A.a Factual de detalhes e elementos específicos |
|---|----------------------------|---|

4) Tabela 3, publicada na página 172:

4.1) Na quinta linha, sétima coluna (onde se cruza a categoria “6. Criar” e “C. Conhecimento Procedimental”), onde está escrito “1”, deve-se ler “-” (nenhum).

4.2) Onde se lê “Fonte: Krathwohl (2002, p. 216)”, deve-se ler “Fonte: Elaboração dos autores.”.



## INSTRUÇÕES A COLABORADORES

*Estudos em Avaliação Educacional* é um periódico quadrimestral que publica trabalhos inéditos, em versão *on-line* e impressa, relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob a forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas, que devem ser submetidos exclusivamente ao periódico. Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos de revistas estrangeiras (com a indicação da fonte), os quais terão de passar pelo mesmo processo de avaliação dos artigos inéditos. O autor deverá apresentar a autorização da revista em que seu artigo tenha sido originalmente publicado.

São publicados artigos em português e em espanhol. Trabalhos submetidos nos demais idiomas são traduzidos para o português.

### Avaliação dos originais

Os originais recebidos são previamente avaliados pelo Comitê Editorial; aqueles que não se enquadram no escopo da revista são devolvidos aos autores; os que estão adequados aos critérios do periódico são encaminhados a dois especialistas da área – avaliadores externos, membros do Conselho Editorial ou pesquisadores da Fundação Carlos Chagas – com título de doutor e filiados a instituições distintas das quais se vinculam os autores. Os especialistas realizam a avaliação de acordo com os seguintes critérios: relevância do tema para a área de estudo; consistência teórico-metodológica; pertinência e atualidade da bibliografia; clareza na exposição do objeto de estudo e na argumentação; rigor na utilização dos conceitos; pertinência, clareza e fundamentação da metodologia estatística empregada. Nesse processo de avaliação, os nomes dos avaliadores e dos autores permanecem em sigilo. No último número de cada volume, é publicado o nome de todos os pareceristas que colaboraram com a revista ao longo do ano.

Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos, informando se seu texto foi aceito, rejeitado ou se necessita de correções para publicação. O Comitê Editorial reserva-se o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas correções, caso estas não sejam atendidas a contento.

### Publicação dos originais

Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto, respeitando o estilo e a opinião dos autores. Os trabalhos não poderão ser publicados em qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação em *Estudos em Avaliação Educacional*. Artigos de um mesmo autor só serão publicados com intervalo de, pelo menos, seis meses.

### Autoria

Solicitam-se dos autores: nome completo (sem abreviações); vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação

(graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular e *e-mail* de contato. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado. Os autores de textos publicados receberão 1 (um) exemplar do número em que suas matérias forem veiculadas.

Os direitos autorais dos trabalhos publicados pertencem à revista *Estudos em Avaliação Educacional*, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo "Atribuição Não Comercial". A versão *on-line* é de acesso aberto e gratuito. Os pontos de vista expressos nos textos são de responsabilidade dos autores.

*Estudos em Avaliação Educacional* não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (articles processing charges – APC).

Para publicação do material em outros veículos, entrar em contato com: eae@fcc.org.br.

### Apresentação dos originais

Para submeter um artigo à *Estudos em Avaliação Educacional*, é necessário fazer o cadastro como autor no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>>, criando *login* e senha de acesso. O autor deve acessar o sistema, clicar no link "Nova submissão" e preencher as informações necessárias nos cinco passos de submissão, a saber:

**Passo 1. Iniciar submissão:** preenchimento dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão (todos os itens deste campo devem ser selecionados); Declaração de direito autoral; e Comentários para o editor (caso houver necessidade).

**Passo 2. Transferência do manuscrito:** envio do artigo, em PDF, para avaliação. Dessa versão do artigo não devem constar quaisquer referências que permitam identificar a autoria do trabalho. Assim, é necessário excluir do artigo, além do nome dos autores, nomes das instituições e de projetos, ou mesmo alguma menção em fonte de tabela/gráfico/quadro/figura e em referência bibliográfica.

**Passo 3. Metadados da Submissão (Indexação):** inclusão dos dados dos autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de contribuidores e agências de fomento (se for o caso) e das referências do texto.

**Passo 4. Transferência de documentos suplementares:** envio do artigo, em Microsoft Word, com todas as informações de autoria. Além disso, nesta etapa da submissão, devem ser enviados tabelas, gráficos, quadros e figuras, em arquivos separados editáveis.

**Passo 5. Confirmação da submissão:** nesta etapa, o autor deve clicar em "Concluir submissão".

Para acompanhar o *status* da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → *login* e senha. Indica-se que todos os autores estejam cadastrados no sistema.



Todos os documentos enviados à *Estudos em Avaliação Educacional* devem ter o seguinte formato obrigatório: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; com espaçamento de 1,5 entre as linhas; sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos, páginas enumeradas (após a folha de rosto, na margem inferior à direita), fonte em Times New Roman, no corpo 12.

**Artigos, relatos de pesquisa e ensaios teórico-metodológicos:** não podem ultrapassar 25 páginas (incluídos os anexos).

Resenhas: devem apresentar extensão máxima de 6 páginas, contendo referência da obra resenhada, título e análise crítica que traga contribuições ao campo de estudo do trabalho em questão.

- **Títulos e subtítulos** devem ter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas, com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo. O espaçamento deve ser simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho. Ao final do resumo, indicar quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto.

- **Citações, remissões, notas e siglas** devem obedecer às regras da ABNT (NBR 10520, 2002). As **citações diretas** (textuais), com até três linhas, devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e número da página. Ex.: Em função desses indicadores, “chegou-se à organização de cinco grandes grupos de escolas denominadas azul, verde, amarelo, laranja e vermelho” (SÃO PAULO, 2001, p. 55).

- **Citações com mais de três linhas** deverão ser apresentadas sem aspas, com recuo de 1,25 cm a partir da margem esquerda, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, em fonte Times New Roman e corpo 10, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e página. Ex.:

[...] a sofisticação técnica da avaliação nacional - que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores - apresenta-se como entrave para a compreensão; tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado. (FREITAS, 2004, p. 685)

- Na **citação de citação** deve ser empregada a expressão latina “apud” (citado por) para identificar a fonte que foi efetivamente consultada, a qual deve ter a referência completa no rodapé; e na lista de Referências incluir apenas a obra consultada (CARONE et al., 2003). Ex.: Para Watson (apud CARONE et al., 2003) [...].

- As **remissões bibliográficas indiretas** são incorporadas ao texto entre parênteses (ano). Ex.: Segundo João Barroso (2006), todos...

- As **notas explicativas** devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Devem figurar sempre no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

- As **siglas** devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

- A **metodologia estatística** empregada deve ser descrita com detalhamento que permita que os resultados possam ser replicados por um leitor com experiência no assunto que tenha acesso aos dados originais. Por outro lado, deve-se evitar o uso de linguagem excessivamente técnica, visando a apresentar a descrição metodológica com clareza suficiente para que um leitor não especializado no assunto também possa compreendê-la. Essas recomendações se traduzem, principalmente, em medidas como:

- ✓ fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais;
- ✓ descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa;
- ✓ indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário;
- ✓ apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, *p-values*, etc.);
- ✓ adotar um nível de precisão na apresentação dos dados e resultados (por exemplo, número de casas decimais) padronizada e coerente com as possibilidades da pesquisa;
- ✓ utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos puderem facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados;
- ✓ discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados;
- ✓ definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo;
- ✓ especificar os *softwares* estatísticos utilizados.

- **Tabelas, gráficos, quadros e figuras** (assim como os **títulos** e as **fontes**) devem ser apresentados no corpo do texto, e não em caixas de texto, alinhados à esquerda, em sua página correspondente, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima, em corpo 12) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, sem estarem em caixas de texto, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores, em corpo 10, alinhada à esquerda, espaço 1,5 entre linhas. As tabelas, os gráficos e os quadros devem se apresentar em *software* compatível com o ambiente Windows, de preferência em Excel, e as figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.), em arquivo com alta resolução (300 dpi), todos produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 10 cm de largura.

• **Referências de cunho bibliográfico** devem vir ao final do texto, por ordem alfabética de sobrenome do autor, e, sempre que possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Os títulos das obras devem ser apresentados em itálico. Quando houver dois ou três autores, separa-se o primeiro autor e os demais por ponto e vírgula; ultrapassando três autores, faz-se a entrada pelo autor principal (referenciado no texto) e substituem-se os outros pela expressão "et al.". Sua apresentação deve seguir as normas da ABNT (NBR 6023, 2002). A exatidão das referências e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos textos, sendo uma exigência para a publicação do trabalho.

Seguem alguns exemplos de referência:

#### **Livros com dois ou três autores**

GUINCHAT, Claire; MENO, Michel. *Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação*. 2. ed. corrig. e aum. Brasília: IBICT, 1994.

#### **Capítulo de livro - mesmo autor**

GADOTTI, Moacir. A paixão de conhecer o mundo. In: \_\_\_\_\_. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 58-73. cap. 5.

#### **Capítulo de livro - autor diferente**

RONCA, Antônio Carlos C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papalivros, 1980.

#### **Artigo de periódico**

CALLADO, Antônio. Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 169-174, jul./dez. 2013.

#### **Artigo de periódico com mais de três autores**

DEL BARRIO, Cristina et al. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, n. 1, p. 63-78, 2003.

#### **Textos on-line**

LAEVERS, Ferre (Ed.). *Well-being and involvement in care settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SICs). Bruxelas: Kind & Gezin, 2008. Disponível em: <<http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

#### **Artigo de jornal**

NAVES, Paulo. Lagos andino dá banho de beleza. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

#### **Trabalho apresentado em evento**

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 1998, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 15-30.

#### **Autor institucional, legislação e jurisprudência**

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 206 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.: 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: Inep, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Projeto de lei n. 15, de 2003. Dá denominação à Rodovia SP-046-125, que interliga São Luiz de Paraitinga-Catuçaba-Alto da Serra. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, Poder Legislativo, São Paulo, v. 113, n. 31, p. 2, fev. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 42.822, de 20 de janeiro de 1998. *Lex*: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.62, n. 3, p. 217-220, 1998.

#### **Verbetes de enciclopédia eletrônica e dicionário**

FOULKES, H.; CARTWRIGHT, R. Sleep. In: \_\_\_\_\_. *Encyclopedia Britânica On-line*. Disponível em: <<http://www.britanica.com/bcom/eb/article>>. Acesso em: 5 fev. 2000.

Íncscio. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 950.

#### **Entrevista/Depoimento**

SILVA, A. A. Mulheres no ataque: depoimento. [9 de junho, 1996]. São Paulo: *Revista da Folha de São Paulo*. Entrevista concedida a Cristiana Couto.

### **Teses**

FERREIRA, J. L. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

### **Resenha**

CARONE, I. *Psicanálise fim de século. Ensaios críticos*. São Paulo: Hacker, 1998. Resenha de: FRAYZE-PEREIRA, J. A. Da possibilidade da crítica à cultura: psicanálise e filosofia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 35, n. 2, p. 403-405, 2001.

### **Trabalho publicado em CD/DVD**

LIMA NETO, Newton. A Universidade e os trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 49., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Videolar, 1991. CD-ROM.

### **DIREITO DE RESPOSTA**

*Estudos em Avaliação Educacional* acolhe comentário(s) a artigo publicado na revista. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente. Ambos estão sujeitos ao mesmo processo de avaliação dos demais textos. Não são aceitos comentários ou réplicas a resenhas.

.....

### **ASSINE A REVISTA**

***ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL***

Tel. (11) 3723-3084

[www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

