

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO EDUCACIONAL¹

Institutional Evaluation in primary school: contributions to process of educational qualification

Évaluation institutionnelle dans la scolarité obligatoire: apports au processus de qualification pour l'éducation

Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa¹

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente artigo apresenta dados da pesquisa de doutorado concluída em 2012, intitulada “Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes”. O objeto de estudo foi a análise de como a participação dos estudantes de escolas públicas, da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Campinas/SP, inseridas num processo de Avaliação Institucional Participativa - AIP pode contribuir para os processos de qualificação da escola. Para discutir a influência da política da AIP na inserção dos estudantes no processo de discussão da qualidade da escola analisamos como a avaliação sistêmica tem sido concebida pela política atual como mecanismo de regulação da qualidade educacional. Em seguida, refletimos sobre a possibilidade de a escola, por meio da AIP, se constituir como instância de contrarregulação, no sentido de lutar pela qualidade educacional comprometida com a formação/educação dos estudantes. Por constatarmos que não existe um acúmulo de experiências de avaliação institucional no ensino fundamental, trouxemos para o debate o processo de implantação da AIP na Rede Municipal de Campinas, pois entendemos que esta experiência pode contribuir para o alargamento de reflexões sobre a necessidade e a possibilidade deste nível de ensino reagir propositivamente ante as imposições das políticas de avaliação externa e produzir uma qualidade referenciada no direito de as crianças e adolescentes das camadas populares efetivamente aprenderem.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Ensino Fundamental. Qualidade da Escola.

Institutional Evaluation in primary school: contributions to process of educational qualification

Abstract: This paper is part of a doctoral research developed in 2012, under the title “Institutional Evaluation in primary school: the participation of the students”. This study aims at analysing how the students’ participation of a public school of the County Educational System in Campinas/SP, included in a process of Institutional Participatory Evaluation – AIP, may contribute to the school qualification process. In order to discuss the AIP’s policy influence on the process of discussing the school quality by the students, we examined how the systemic evaluation has been conceived as a regulation mechanism of educational quality by the current policy. In this sense, we reflected upon the possibility of the school, by means of AIP, constitute itself as a resort of responsive regulation,

¹Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora das Faculdades de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU. E-mail: msimonefp@pontal.ufu.br

in order to struggle for educational quality with a commitment to the schooling/education of students. Due to the fact that there is no experience developed upon institutional evaluation in primary school, we decided to draw our attention to the process of the AIP implementation in the county school system of Campinas, because we agree that this experience may contribute to reinforce the need and possibility of this education level positively reacting in the face of foreign policy evaluation imposed, and to provide a reference of quality on the right of the children and teenagers from the lower-class effectively learn.

Keywords: Institutional Evaluation. Primary School. School Quality.

Évaluation institutionnelle dans la scolarité obligatoire: apports au processus de qualification pour l'éducation

Résumé : Ce travail fait partie d'une recherche de doctorat terminée en 2012. Intitulée «Évaluation institutionnelle dans la scolarité obligatoire: la participation des élèves », elle analysait la manière dont la participation d'élèves d'écoles du réseau municipal de la ville de Campinas/SP intégrant un processus d'Évaluation Institutionnelle Participative (A.I.P.), peut contribuer aux procédures de qualification de l'école. Pour discuter l'influence de la politique de l'A.I.P. sur l'insertion des élèves dans le processus de discussion de la qualité de l'école, nous avons examiné comment l'évaluation systémique a été conçue, par la politique actuelle, comme un mécanisme de régulation de la qualité de l'éducation. Nous avons ensuite réfléchi sur la possibilité de ce que, au moyen de l'A.I.P., l'école se transforme en instance de contre-régulation, au sens de lutter pour la qualité de l'éducation impliquée dans la formation des élèves. Le constat de ce qu'il n'existe aucune accumulation d'expériences d'évaluation institutionnelle dans la scolarité obligatoire, nous a poussés à inclure dans ce débat le processus d'implantation de l'A.I.P. dans l'enseignement public municipal à Campinas. En effet, nous sommes convaincus que cette expérience peut contribuer à élargir les réflexions sur ce qu'il est nécessaire et possible de faire pour que ce niveau d'enseignement réagisse avec des propositions aux impositions des politiques d'évaluation externe et produise une qualité fondée sur le droit des enfants et des adolescents des couches populaires à effectivement apprendre.

Mots-clés: Évaluation Institutionnelle. Scolarité obligatoire. Qualité de l'école.

Introdução

A escola básica é uma instituição social que cumpre uma função preponderante em nossa sociedade, qual seja, a garantia de educação/formação a milhares de crianças, jovens e adultos, de diferentes idades e nível socioeconômico. A história da educação nos mostra que, para desempenhar essa função, a escola passou por um processo de conquistas e estagnações.

Dentre as conquistas, podemos destacar a ampliação do acesso que tem consolidado o aumento do atendimento à maioria da população em idade escolar. Se, por

um longo período, a escola básica era considerada privilégio de poucos que tinham possibilidade e condições de se dedicar a ela, a política educacional contemporânea tem se desenvolvido no sentido de possibilitar a expansão do ensino e, assim, garantir a obrigatoriedade e o direito à educação a todas as crianças, independentemente de sua condição econômica, social e cultural.

Ao mesmo tempo em que a história da escola brasileira nos mostra conquistas, ela revela problemas antigos, como é o caso da permanência na instituição educacional de boa parte da população que a frequenta sem aprender pelo menos o básico. Tal contradição evidencia uma complexa realidade, ou seja, garantir que a ampliação do acesso corresponda à melhoria do desempenho dos alunos e consiga reduzir o fracasso daqueles que frequentam a escola pública.

Essa contradição tem contribuído para intensificar, na sociedade, o debate em torno da qualidade da educação básica. Em busca dessa qualidade, as políticas educacionais implementadas nos últimos 20 anos têm se dedicado a viabilizar a melhoria educacional. Para isso, o governo federal brasileiro, em todos os níveis de ensino, tem elaborado critérios para aferir o desempenho das escolas, por meio de instrumentos avaliativos diversos. Nessa vertente, as políticas educacionais têm submetido a escola a um controle excessivo no sentido de garantir essa qualidade propalada.

Esse modelo de gestão das políticas públicas, implementadas no Governo do ex - presidente Luís Inácio Lula da Silva, iniciou-se no governo anterior, com a reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (OLIVEIRA, 2009). Uma análise minuciosa desse contexto político evidencia que a política de avaliação tem incidido sobre a escola básica e exigido dela a exposição da qualidade, pois, por meio de uma política de avaliação regulatória, o governo federal qualifica as escolas pelos índices que elas obtêm nas avaliações sistêmicas a que são submetidas. Assim, toda escola, por meio do desempenho do aluno, é avaliada e responsabilizada pelo desempenho demonstrado.

Nesse sentido, as avaliações são empregadas como instrumentos de medida, monitoramento e controle dos sistemas educativos, servindo como uma “bússola” (ARAÚJO, 2005, p. 11) para guiar e planejar ações que primam por um determinado tipo de qualidade educacional. Na lógica governamental, a avaliação em larga escala surge como uma resposta política e administrativa para subsidiar ações de melhoria da qualidade, pois se preocupa, essencialmente, em mostrar para comunidade escolar e para a sociedade em seu todo o que os educandos estão aprendendo (CASTRO, 2009).

Assim, a avaliação se configura como ferramenta essencial da política de regulação educacional. De acordo com o discurso oficial, a avaliação tem contribuído para concretizar um processo mais transparente de prestação de contas à sociedade e de melhoria do debate dos órgãos públicos para o enfrentamento dos desafios da educação no país (CASTRO, 2009).

Para Bonamino (2002), as políticas públicas de avaliação da Educação Básica, implantadas no governo FHC e consolidadas no Governo Lula, são pautadas na lógica da responsabilização das escolas, Municípios e Estados pelos resultados da qualidade das redes de ensino. Castro A. (2009) e Costa (2009) sinalizam que a política avaliativa, com ênfase na responsabilização, se caracteriza como um instrumento utilizado pelo Estado para regulação educacional.

Considerando a avaliação nesse formato, é possível afirmar que a avaliação sistêmica vem imprimindo uma lógica de responsabilização na organização do trabalho pedagógico da escola, em que os sujeitos que, não raro, já vivem em condição de vulnerabilidade social são culpabilizados e penalizados por seu baixo desempenho. Nessa perspectiva, a ênfase recai nos produtos e resultados, por meio de testes estandardizados e *rankings* escolares em que qualidade é sinônimo de medida de desempenho, num viés mercadológico.

A avaliação é uma expressão de luta de interesses antagônicos ou conflituosos, consiste em um campo de forças sociais que disputam a prerrogativa de definição da concepção de qualidade que se intenta construir nas escolas. Reconhecida como categoria central nas reformas educacionais pós 1990, a avaliação tem exercido força indutora na direção de posturas que induzem ao acatamento às normas estabelecidas e, quase sempre, gestadas no nível central do país. Neste aspecto, qualidade é entendida como medida, restrita a exames numa lógica de responsabilização dos sistemas de ensino e de pressão sobre seus sujeitos.

Barroso (2005), Afonso (1999, 2000, 2001), Dias Sobrinho (2002), Oliveira (2005, 2007, 2009) nos ajudam a entender que essas políticas, da forma como são implantadas e da maneira como são defendidas e tratadas, contribuem para reforçar o papel social da escola, que foi “configurada ao longo da história moderna para dar mínimo de conhecimentos e habilidades a todos, separar os mais competentes e ensinar de fato a estes” (FREITAS, 2005b, p.122).

Nesse contexto socioeducacional, os menos favorecidos, normalmente, por possuírem um capital cultural (BOURDIEU, 2001) inferior ao considerado dominante

socialmente e por não se adequarem à homogeneização adotada pela escola no processo ensino-aprendizagem-formação, permanecem sem ver sentido no trabalho pedagógico ali realizado e, em muitos casos, não acompanham o ritmo da escola. A escola, por sua vez, engessada em sua estrutura e ideologia responde às exigências externas que lhes são impostas, trazendo o aluno para dentro e se organizando para mantê-lo em seu interior o tempo necessário à sua formação básica, ainda que ele não aprenda o conhecimento que o possibilite a lutar por melhores condições de vida.

Pode-se, portanto, inferir que as escolas, acreditando ser possível realizar seu trabalho longe das contradições sociais, permaneceram desligadas da vida e, por isso, criaram um ambiente propício ao desenvolvimento de um conteúdo, aparentemente, objetivo e neutro. Assim, se, durante anos, o isolamento da vida gerou a artificialização do trabalho pedagógico na escola e a criação de mecanismos artificiais de ensino-aprendizagem que, historicamente, definiram a qualidade da educação/formação, esse isolamento tem sido controlado pelos conhecimentos exigidos pelas políticas de regulação para garantir o bom resultado nas avaliações externas.

Dessa forma, a avaliação, agora com nova roupagem, permanece como um mecanismo artificial e eficiente para a garantia da aprendizagem daqueles que aproveitam as oportunidades dadas pela escola e a eliminação dos que não se apropriam dos conhecimentos científicos. Essa qualidade tem sido regulada e definida por uma lógica de avaliação que, desde os anos de 1990, tem se constituído como um dos pilares da materialização das redefinições no papel do Estado no Brasil (PERONI, 2001). Paralelo ao discurso de qualidade para todos, é mantido o princípio de manutenção de centros de excelência de educação/formação em detrimento de guetos educacionais.

Essa lógica das políticas de responsabilização vigentes induz a um conceito de qualidade restrita à medida, em que os testes estandardizados são concebidos como expressão de qualidade da escola pública. Vale destacar que essa lógica de qualidade não é compactuada por todos na sociedade. Partilhamos da ideia de que existem também críticas e alternativas a essa produção de qualidade. Nessa perspectiva, fazemos a defesa de uma concepção avaliativa que permita respostas alternativas e que contrarie a lógica de resultados, de produtos descontextualizados e preocupados mais em medir do que em interpretar os significados destas medidas no contexto social que afeta as escolas e os sujeitos implicados.

Nesse sentido, trazemos para o debate uma concepção de avaliação que defende a qualidade, enfocando a escola, seus processos e sujeitos, o coletivo, bem como o

sistema que o regula, ou seja, uma avaliação que caminha em direção a um movimento contrarregulatório (FREITAS, 2005b), emanada do trabalho coletivo de sua comunidade, denominada, aqui, de Avaliação Institucional Participativa - AIP.

II- Avaliação Institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas: a instituição educacional como instância de regulação propositiva

O movimento de apropriação da escola por aqueles que mais a conhecem é o que denominamos aqui como AIP. Neste trabalho, utilizamos o conceito AIP e não avaliação institucional – AP, como tem sido empregada, principalmente no ensino superior, por entendermos que a participação constitui um dos eixos centrais para as ações que primam pela construção da qualidade da escola, pelo coletivo que a constitui.

Entendemos que, por meio dessa avaliação, os sujeitos que produzem a realidade escolar se conscientizam de seu compromisso social e se capacitam para reagir e interpretar o que a realidade revela, além de organizarem o trabalho visando à aprendizagem/formação dos alunos.

Por meio da AIP, os educadores podem reagir à regulação feita pelas políticas públicas de avaliação, analisar suas práticas e, sobretudo, o processo de aprendizagem e formação dos educandos, no sentido de realizar a contrarregulação. Contrarregulação aqui defendida como:

[...] 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 (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. 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 (FREITAS, 2005b, p. 912).

Nesse contexto, a regulação posta pelo poder público, via avaliação sistêmica, encontra, na escola, por meio da avaliação institucional, um movimento de contrarregulação (FREITAS, 2005b) em que os problemas e as possibilidades de resolução são negociados constantemente.

A AIP, defendida neste trabalho como uma alternativa de contrarregulação (FREITAS, 2005b), carrega em seus princípios possibilidades de construção de respostas alternativas à qualidade educacional que contrariam a lógica meritocrática, de tratamento

dos resultados como produtos descontextualizados, mais preocupados em medir do que em interpretar as relações entre essas medidas e o contexto social em que as escolas se encontram inseridas.

Não estabelecemos nesse trabalho uma relação direta entre a avaliação institucional no ensino superior e no ensino fundamental, mas, como a história nos mostra que a avaliação institucional tem sido mais exercitada no ensino superior, utilizar-nos-emos do acúmulo de experiências existentes neste nível de ensino para compreendermos os desafios que a implementação de um modelo de avaliação institucional em escolas de ensino fundamental (SORDI, 2011) irá nos impor.

A discussão sobre AI passa, necessariamente, pela compreensão das contribuições do SINAES para esse processo. Para Sordi (2011), o SINAES expressa acordos em um campo fortemente disputado, e estes acordos repercutiram nos rumos das políticas de educação e de avaliação que contribuíram para a afirmação de uma visão específica de qualidade. Ao negar a cultura da classificação, do ranqueamento e da utilização de recompensas ou punições, o SINAES concorreu para reforçar a concepção de avaliação formativa e processual e para questionar o paradigma presente na cultura de avaliação e da qualidade educacional referenciada em modelos quantitativos.

Na arquitetura do modelo avaliativo defendido pelo SINAES, a Comissão Própria de Avaliação - CPA se constitui como estratégia agregadora das diferentes vozes existentes nas Instituições de Ensino Superior – IES, que convoca à participação dos envolvidos na organização e desenvolvimento do processo educacional. Para a garantia da participação plural, o documento defende a composição da CPA da seguinte forma, representação dos professores, estudantes, corpo técnico administrativo e da sociedade civil (SINAES, 2009).

De acordo com Sordi (2011), as CPAs de cada IES tinham como objetivo desenvolver ações de diagnóstico situacional e eleição de prioridades no sentido de propor encaminhamentos que sinalizassem para os objetivos almejados pela instituição. Mesmo não tendo poder de decisão, a CPA contribuiu para restaurar, no cenário avaliativo, o princípio da legitimidade política, pois colaborou para identificar, sistematizar e encaminhar às instâncias colegiadas potências e/ou fragilidades presentes no Projeto Pedagógico - PP do curso (SORDI, 2011).

Acreditamos que a base teórica do SINAES não deixou dúvidas sobre o paradigma teórico que o embasava e, por isso, merece ser mais bem compreendido, pois, dentre outras coisas, auxiliou no questionamento do paradigma meritocrático presente em

nossa cultura avaliativa. Entretanto Sordi (2011) alerta para as contradições presentes na implementação deste modelo, em virtude dos diferentes interesses que circundam o processo educacional.

Acreditando na AI como possibilidade da escola se reorganizar a partir das necessidades e potencialidades locais e se fortalecer para dialogar com o poder público em busca da qualidade dos serviços prestado; entendendo a CPA como um espaço possível para recuperar e reorganizar a participação da comunidade, interna e externa, na consolidação da qualidade educacional e baseando nos pressupostos ético-epistemológicos do SINAES, a Rede Municipal de Educação de Campinas - RMEC optou, mesmo com os limites já sinalizados, por replicar a experiência de AI na educação básica, a partir de uma releitura do processo vivido nas IES (SORDI, 2011).

Nesse cenário, em 2002, profissionais da Prefeitura Municipal de Campinas, ligados à Secretaria Municipal de Educação - SME, iniciaram um diálogo com pesquisadores em avaliação², objetivando a construção de um projeto de avaliação para a Rede Municipal de Ensino de Campinas - RMEC e para a Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC.

Esse processo de discussão entre os profissionais da RMEC³ e da universidade pública culminou na elaboração de um projeto de AIP que, em 2008, na gestão do então Secretário da Educação Graciliano de Oliveira Neto, foi assumido e implementado como política de governo em 44 escolas de ensino fundamental, atendendo a um total de 24.661 estudantes.

De acordo com o documento “Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária”, o projeto de AIP

[...] é uma iniciativa destinada a construir um novo modelo de avaliação institucional, cujos princípios básicos são a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007a, p. 04).

Consideramos que a decisão dessa rede em implementar a política de AIP sinaliza para a necessidade de construção de um formato avaliativo que tome a escola como lócus fundamental na compreensão dos dados gerados externamente e definidos como

² Professores da Faculdade de Educação da Unicamp, membros do LOED.

³ No presente trabalho, utilizaremos o termo Rede para nos referirmos às escolas públicas de Campinas mantidas pelo Poder Público Municipal. Mais detalhes sobre a organização desse sistema de ensino, conferir a tese de doutoramento de Mendes (2011, p. 104-107).

indicadores de qualidade. E também, para a defesa de uma regulação fundamentada na negociação entre os segmentos envolvidos com a produção da qualidade da escola.

A SME de Campinas, no período pesquisado⁴, atuava de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – NAEDs–, conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendiam as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA–, além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência (CAMPINAS, SME, 2010).

Os NAEDs eram constituídos por Coordenadores Pedagógicos – CP–, supervisores de ensino e coordenados por representantes indicados pelo Secretário de Educação. Aos profissionais do NAED, competia a regulação do trabalho desenvolvido pelas escolas de cada área. Esta organização dos NAEDs tinha relação com o Departamento Pedagógico – DEPE. O DEPE era responsável pela implantação/coordenação do projeto de AIP por meio de uma coordenação de avaliação.

Segundo Souza (2009), a avaliação tem sido defendida nessa política como um instrumento essencial para a garantia da qualidade da educação no município. Sendo que o principal objetivo é estimular as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF - e os Centros Municipais de Educação de Jovens e Adultos – CEMEFEJA - a reconhecer os problemas que afetam o ensino no sentido de propiciar a melhoria e, assim, garantir sua qualidade.

De acordo com o Art. 177 do Regimento Comum das Unidades Educacionais de Campinas, instituído pela Portaria SME N° 114/2010,

[...] a Avaliação Institucional é o instrumento de planejamento que visa, de forma legítima e democrática, ao aperfeiçoamento da qualidade da educação ofertada em cada unidade educacional da Rede Municipal de Ensino de Campinas mediante a elaboração de um Plano de Trabalho (CAMPINAS, 2010, s/p).

Falamos, inicialmente, que o processo que culminou na implementação da política de AIP iniciou-se, em 2002, com um trabalho realizado por pesquisadores em avaliação do LOED/UNICAMP e profissionais da Prefeitura/SME para o desenvolvimento de um sistema de avaliação que não se restringisse à medição do rendimento do aluno.

⁴ A pesquisa de campo foi desenvolvida entre março de 2008 e julho de 2011.

Após a realização de encontros, foi elaborada uma proposta de avaliação e apresentada em audiências públicas, realizadas entre outubro de 2002 e fevereiro de 2003. As audiências objetivaram discutir os pressupostos orientadores da avaliação com profissionais da rede. Essa ação culminou na organização de uma “Carta de Princípios”⁵ (para orientação da proposta de avaliação) e de um Conselho Gestor – CG.

O CG foi constituído por representantes das unidades educacionais, da SME, da FUMEC e da Unicamp, e tinha como incumbência a elaboração e condução dos trabalhos (PMC-SME-DEPE, 2003). Após criação do CG, iniciou-se, em 2003, um processo de sensibilização sobre a avaliação institucional na rede, processo esse que se fundamentou num “pacto de qualidade negociada”. De acordo com a carta de princípios, em seu 2º princípio;

[...] a qualidade é entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui, tendo em vista os objetivos de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. Além de ‘resultados’, estão em jogo tanto as ‘finalidades do processo educativo’ como as ‘condições’ nas quais ocorre. A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Entretanto, as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como em qualquer outra atividade humana. Não se desconhecem aqui os limites que uma sociedade desigual e injusta impõe para o trabalho dos profissionais da educação. Mas também não se desconhece a responsabilidade que a educação tem enquanto um meio de emancipação e de propiciar melhores oportunidades de inserção social a amplas parcelas da população marginalizadas ou não. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007b, s/p.)

Além das ações arroladas acima, definiu-se um conjunto de indicadores para fundamentar o sistema de avaliação e orientar as unidades escolares sobre a qualidade perseguida pela Rede. Os indicadores contemplaram os seguintes aspectos: PP da rede (Secretaria); PP das escolas; contexto histórico familiar predominante na região da escola; nível socioeconômico dos profissionais e alunos da escola; infraestrutura existente na escola; formação dos profissionais da escola; estilo pedagógico de diretores, professores e alunos; organização curricular, rendimento do aluno e seu desenvolvimento nas disciplinas; participação dos pais na escola e visão da família sobre a escola; inclusão de alunos com necessidades especiais (MENDES, 2011).

Em 2005, o DEPE instituiu a assessoria de avaliação, que deflagrou o processo de AIP junto a Rede Municipal, e consolidação do Sistema de Avaliação da Rede Municipal

⁵ Tais princípios podem ser encontrados no documento “Avaliação de Rede Municipal de Ensino-Conselho Gestor da Avaliação da Rede Municipal de Ensino (SME/DEPE, 2003) e no texto de FREITAS, *et. al.* (2004). In: GERALDI, C. M.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs.) Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

de Educação de Campinas – SARMEC. Nesse período, o CG retomou suas atividades com nova composição, que objetivou garantir a participação de cada segmento por intermédio do Conselho Escolar. As principais ações realizadas no “Programa de Avaliação da Rede”, no ano de 2005, foram: fortalecimento do CG; desenvolvimento do sistema de AI para a Rede; desenvolvimento de sistema de avaliação de desempenho dos alunos e a criação de infraestrutura (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2005).

Em 2007, a SME elaborou novo projeto de AI com previsão de início para 2008, intitulado “Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede municipal de ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária”. Esse projeto contou, inicialmente, com a organização de uma comissão composta por oito especialistas da Rede.

Em dezembro de 2008, aconteceu a institucionalização da Avaliação Institucional Participativa como política pública da Rede. Primeiramente, a AIP foi instituída como política de governo em 42 escolas do Ensino Fundamental e, posteriormente, em mais duas, perfazendo um total de 44 escolas. Por se constituir como política de governo, a adesão voluntária, princípio da AI, deixou de existir, e a decisão de avaliar as escolas se instaurou como política do poder central.

Os objetivos específicos da Avaliação Institucional na Unidade Educacional previstos pela política e regulamentados pelo Regimento⁶ Escolar Comum das Unidades Educacionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010, s/p), foram definidos da seguinte forma:

- I - avaliar o processo ensino aprendizagem desenvolvido nas unidades educacionais;
- II - explicitar as diferentes responsabilidades e corresponsabilidades de cada instância da SME no cumprimento da obrigação social de ofertar uma educação de qualidade;
- III - construir um campo transparente, integrador e ético de interrelacionamento entre as diversas instâncias da SME;
- IV - articular o caráter formativo da avaliação, no decorrer do processo, visando:
 - a) ao aperfeiçoamento profissional dos servidores que atuam na SME;
 - b) à qualificação dos atos administrativos, do processo de tomada de decisões e da participação dos alunos e das famílias.
- V - subsidiar a elaboração de políticas públicas pautadas em um padrão de qualidade negociada e na legislação vigente.

Esse formato avaliativo buscou referência nos princípios norteadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES –, pois, na época, não

⁶O Regimento em tela foi instituído pela PORTARIA SME N° 114/2010, na gestão de José Tadeu Jorge, Secretário Municipal de Educação, em substituição ao Regimento Escolar das Unidades Educacionais.

existiam experiências de AI na escola básica. Com base em um de seus princípios, indicou a criação de Comissão Própria de Avaliação - CPA em todas as unidades de ensino.

A CPA, instituída pela RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008, constitui-se como um espaço colegiado, interdisciplinar, representativo dos segmentos da escola: direção, professores, funcionários, estudantes e famílias. De acordo com Sordi (2008), a CPA tem como princípio central a valorização da qualidade da escola a partir das próprias pessoas que vivem e fazem a escola, ou seja, um elemento catalisador de um projeto que faça sentido para os sujeitos comprometidos com a melhoria da qualidade da escola via participação de todos seus segmentos.

Para Sordi (2011, p. 615), a implantação das CPAs nas escolas de ensino fundamental “mostrou-se importante para reacender o debate sobre as possibilidades e impossibilidades técnico-políticas presentes em modelos de avaliação pretensamente democráticos e participativos”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a CPA, no formato defendido nesta política carregava a potencialidade de contribuir com o fortalecimento das relações democráticas no interior da escola.

As análises dessa legislação, que regulamenta a organização nas escolas da RMEC da CPA, e o cruzamento com a Resolução que regulamentou a CPA nos levaram às seguintes constatações: a CPA tem se constituído como uma estratégia ordenadora da política de AIP que defende a avaliação referenciada no PP da escola; ela tem se constituído como um dos espaços favorecedores da participação e do encontro da comunidade escolar; a CPA tem como maior objetivo o fortalecimento dos sujeitos que fazem a escola por meio do trabalho coletivo e, para isso, pauta-se no princípio da valorização das diferentes vozes. Por isso, consideramos que, mesmo não tendo poder de decisão, a CPA tende a desempenhar uma importante função no processo de discussão da qualidade da educação pública.

Nesse contexto, podemos afirmar que a escola deixa de ser um espaço fechado e alheio às reais necessidades da comunidade em que se encontra inserida, de organização engessada em projetos burocráticos e amorfos, e passa a se constituir como um organismo vivo em que todos os sujeitos envolvidos se mobilizam em função do que deveria ser princípio máximo da escola pública: garantir a aprendizagem/formação de seus alunos no sentido de provocar a transformação social. Nesta perspectiva, a escola passa a ser responsabilidade de todos - poder público, famílias, estudantes, funcionários, professores,

gestores – e se organiza para atender a todos que a frequentam e, principalmente, àqueles que veem nela a possibilidade de formação científica.

Nesse propósito, a avaliação institucional, quando apropriada de fato pela escola e poder público, pode fazer a mediação entre a avaliação externa e a avaliação da aprendizagem, ou seja, entre o trabalho que a escola realiza e o que se espera desse trabalho. Nessa lógica, os resultados da avaliação sistêmica devem ser interpretados pela própria escola e contribuir para reorientar o trabalho do professor em sala de aula e da escola em sua totalidade, não no intuito de responder acriticamente às exigências impostas pela política de avaliação externa, mas, sobretudo, para demandar do poder público aquilo que é de sua responsabilidade e que influencia no desenvolvimento do trabalho da escola.

Todavia, para que isso aconteça, a escola, como organismo vivo, em constante movimento, precisa encontrar o sentido do seu trabalho, e os sujeitos que a constituem se congregarem para tomar decisões necessárias à reorganização da rotina deste ambiente, para mudar aspectos no interior da sala de aula e da escola de uma forma mais ampla. Nessa condição, o PP se constitui como a mola propulsora das discussões e decisões necessárias ao funcionamento e concretização do projeto social da escola (SORDI, 2009), ainda que esta se encontre inserida na sociedade capitalista e arraigada por seus princípios.

Conforme se percebe, a avaliação institucional participativa entra nesse cenário não como uma atividade a mais em meio a tantas outras que a escola já realiza; não como uma sobrecarga de trabalho para seus profissionais, famílias e estudantes. A AIP carrega como princípio a ressignificação da função social da escola pública em que todos se conscientizam e se comprometam com a qualidade de seu trabalho, com a discussão, negociação daquilo que é imprescindível da escola pública, a garantia da aprendizagem de seus alunos.

De acordo com Sordi (2009), a realização da AIP pela escola provoca mudanças em toda organização escolar. Todavia essas mudanças não podem se restringir a decretos, impostos de cima para baixo. Ela precisa provocar mudança nas concepções dos profissionais da educação, das famílias que confiam às instituições a educação formal de seus filhos, dos estudantes que são os maiores prejudicados/beneficiados com o trabalho realizado pela escola e pelo poder público.

Sordi (2009, p. 6) continua sua análise, afirmando que, coletivamente, a escola, organizada para assegurar a educação como bem público busca “mudar um espaço social no qual se joga a sorte do tipo de cidadãos que queremos ver agindo e intervindo em nossa sociedade”. Assim, “avalia-se para se tomar decisões de forma circunstanciada. Avalia-se

para mudar e superar as fragilidades de um projeto, mas avalia-se, também, para manter e desenvolver potencialidades” (SORDI, 2009, p. 5).

Considerando a avaliação dessa forma, importa salientar que a defesa dessa avaliação institucional comprometida com a qualidade do serviço oferecido pela escola pública se justifica em dois pontos fundamentais, a saber, por ser a escola pública o espaço onde está a classe trabalhadora (FREITAS, 2010a), esse espaço reclama por projetos que contribuam para questionar a naturalização da lógica burguesa de organização e funcionamento de seu trabalho. E o segundo, diretamente atrelado ao primeiro, é que acreditamos na possibilidade de fazer outra organização de trabalho pedagógico diferente da gerenciada pelo sistema capitalista.

Considerações Finais

Entendemos que os problemas enfrentados pela escola, essencialmente a pública, estão enraizados numa organização de sociedade a qual atribuiu à escola um jeito e um princípio de se organizar comprometido com a manutenção de uma lógica social desigual, historicamente naturalizada na sociedade capitalista, que concebe como normal a existência de uma escola organizada para ricos e outra para pobres.

Entretanto não podemos nos render a esta lógica. Defendemos o princípio de que os alunos, independente da classe social, têm direito ao conhecimento científico e ele precisa ser assegurado pela instituição educacional. Justifica-se aqui nossa defesa, a partir dos princípios expostos acima, da realização da avaliação institucional na educação básica, ou seja, a necessidade de lutarmos por uma educação de qualidade e de resistirmos, no sentido de superarmos a concepção de escola/avaliação posta em nossa sociedade, que vê a escola/avaliação como instrumentos de reprodução social.

Se o sistema se organiza para regular, responsabilizar, culpabilizar os sujeitos que se encontram mergulhados no cotidiano educacional, acreditamos que esses mesmos sujeitos podem reagir a tal regulação por meio de estratégias que se comprometam com a redemocratização de processos avaliativos que incidem sobre a escola.

Nossas vitórias? Dependem da correlação de forças que estabeleceremos “e a proposição de processos de AIP não deixa de ser uma escolha carregada de intenções ético-políticas” (SORDI; LUDKE, 2009, p.26).

Sabemos que, para muitos, é inconcebível outra forma escolar capaz de contrariar a lógica excludente de eliminação pedagógica/social da maioria dos que se

encontram no interior da escola pública. Entretanto, enquanto não conseguirmos destruir essa lógica de organização da escola, é dentro dela que precisamos nos organizar para discutir, lutar e, principalmente, resistir à naturalização de uma lógica que concebe como normal a desigualdade escolar/social. Eis aqui nosso compromisso ético-político, a defesa de uma escola pública que, pautada no princípio da participação de todos os segmentos, luta pela consolidação de um projeto educativo emancipatório.

Referências

- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, 1999, n° 69, p. 139-164.
- _____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. Soc.* [online]. 2001, v. 22, n.75 [cited 2012-02-08], p. 15-32 .
- ARAÚJO, C. H. *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- BARROSO, J. A regulação da educação. In: BARROSO, João. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 63-92.
- BONAMINO, A. M. C. de. O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003.
- _____. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação: Vozes*, 2001.
- CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: BEZERRA, Maura Costa; FRANÇA, Magna (orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Liber livro, 2009.
- CASTRO, M. H. G de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, set./dez. 2009.

COSTA, J. A. Modelos organizacionais de escola e qualidade de ensino: o futuro em incursão especulativa. In: BEZERRA, Maura Costa; FRANÇA, Magna (orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Liber livro, 2009, p. 45-65.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Posições*, v.16, n. 3, set./dez. 2005a.

_____. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.26, n. 92, p. 911 – 933, Especial – Out. 2005b.

_____. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Oculação da (Má) Qualidade do Ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n. 100, p. 965 – 987, Especial – Out. 2007.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *Cadernos do ITERRA*, 2010a.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: teoria e prática*, América do Norte, 20, set. 2010b. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>>. Acesso em: 19 Out. 2010b.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação Educacional: caminhando pela Contramão*. Rio: Vozes, 2009.

_____. *Desenvolvimento de um Sistema de Avaliação para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas*. LOED, FE-UNICAMP. (Texto Preliminar A, sem revisão).

_____. *Avaliação Institucional Potencializando a Qualidade nas Escolas*. LOED, FE-UNICAMP – Secretaria Municipal de Educação de Campinas. (Texto Preliminar B, sem revisão).

_____. *Comissão Própria de Avaliação: estratégia para a produção de sentidos na realidade das escolas*. LOED, FE-UNICAMP. (Texto Preliminar C, sem revisão).

MENDES, G. do S. C. V. *Avaliação Institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas – SP*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s. n.], 2011.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*. Políticas Públicas de

Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica. Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005. Número Especial.

_____. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 22, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBP AE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional: controle da produtividade e controle ideológico? *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 17, n. 2, p. 233-244, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. LEI Nº 12.501, de 13 de Março de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino. DOM. 14/03/2006:11. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12501.htm>> Acesso em 01 mar. 2009.

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

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Avaliação da Rede Municipal de Ensino - Conselho Gestor da Avaliação da Rede Municipal de Ensino*. 2007b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, 2010.

SINAES. *Da concepção à regulamentação*. 5. ed. revisada e ampliada. Brasília: MEC/INEP, 2009.

SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa em Escolas de Ensino Fundamental: limites e possibilidades de uma proposta. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0317.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2012.

_____. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na Educação Superior e em escolas do Ensino Fundamental. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011.

_____. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem* Campinas: Millenium, 2009.

SORDI, M. R. L. e LUDKE, M. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E. *A avaliação institucional como*

instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.

SORDI, M.R.L.; SOUZA, E. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* Campinas: Millenium, 2009.

¹Trabalho publicado originalmente no IV Seminário de Educação Brasileira [livro eletrônico] : PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação/ Almeida, LC; Pino, IR; Pinto, JMR; Gouveia, AB (orgs.). – Campinas-SP: CEDES, 2013. v.1.