

## A trajetória da avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Campinas: a luta cotidiana pela qualidade social

*The trajectory of participatory institutional evaluation in the Municipal Network of Campinas:  
the daily struggle social quality*

*La trayectoria de la evaluación institucional participativa en la Red Municipal de Campinas:  
la lucha diaria por la calidad social*

Claudia Pereira de Pádua Sabia<sup>1</sup>  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thaís Carvalho Zanchetta Penteadó<sup>2</sup>  
Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Margarida Montejano da Silva<sup>3</sup>  
Secretaria Municipal de Educação de Campinas

**Resumo:** Temos como pressuposto que o processo de Avaliação Institucional Participativa (AIP) se constitui como uma instância estratégica para viabilizar a qualidade social das escolas públicas. O objetivo da pesquisa é identificar a linha do tempo do processo de implementação da AIP das escolas públicas da região noroeste do município de Campinas e verificar as condições objetivas de funcionamento. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Identificamos que a trajetória da AIP aponta obstáculos, mas também potencialidades de vivências democráticas pelos atores envolvidos. A política de AIP, ao longo dos sucessivos governos, passou a sofrer resistência à aceleração, mas vem sendo mantida e foi ampliada para a Educação Infantil também. As condições objetivas das escolas apontam a necessidade de reformas e melhorias de infraestrutura e contratação de profissionais da educação para atender as demandas da comunidade escolar e avançar na qualidade social ofertada para os estudantes.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional Participativa (AIP); Qualidade Social (QS); Condições Objetivas; Ensino Fundamental; Rede Municipal de Campinas.

**Abstract:** We believe that the Participatory Institutional Assessment (PIA) process is a strategic way of ensuring the social quality of public schools. The aim of this research is to identify the timeline of the PIA implementation process in public schools in the northwest region of the municipality of Campinas and to verify the objective conditions of its operation. The methodological procedures used were bibliographical research and documentary research. We identified that the PIA's trajectory points to obstacles, but also to the potential

---

<sup>1</sup> Pós-Doutorado em Educação (Unicamp). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, São Paulo, (SP) Brasil. E-mail: [claudia.sabia@unesp.br](mailto:claudia.sabia@unesp.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6537653618652935>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8173-6420>.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação (Unicamp). Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Smec), Campinas, São Paulo, (SP) Brasil. E-mail: [thaisczpenteadó@gmail.com](mailto:thaisczpenteadó@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7715737887465427>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1654-8743>.

<sup>3</sup> Doutorado em Educação (Unicamp). Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Smec), Campinas, São Paulo, (SP). E-mail [margarida.montejano@educa.campinas.sp.gov.br](mailto:margarida.montejano@educa.campinas.sp.gov.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9441847997108083>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7417-2150>.

for democratic experiences on the part of the actors involved. Over the course of successive governments, the PIA policy has suffered resistance to acceleration, but it has been maintained and has also been extended to Early Childhood Education. The objective conditions of the schools point to the need for reforms and improvements in infrastructure and the hiring of education professionals to meet the demands of the school community and advance the social quality offered to students.

**Keywords:** Participatory Institutional Assessment (PIA); Social Quality (SQ); Objective Conditions; Primary Education; Campinas Municipal Network.

**Resumen:** Asumimos que el proceso de Evaluación Institucional Participativa AIP constituye una instancia estratégica para posibilitar la calidad social de las escuelas públicas. El objetivo de la investigación es identificar el cronograma del proceso de implementación del AIP en escuelas públicas de la región noroeste de la ciudad de Campinas y verificar las condiciones objetivas de operación. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron la investigación bibliográfica y la investigación documental. Identificamos que la trayectoria de la AIP resalta obstáculos, pero también potencial para experiencias democráticas por parte de los actores involucrados. La política AIP a lo largo de los sucesivos gobiernos comenzó a sufrir resistencias a acelerarse, pero se ha mantenido y ampliado también a la Educación Infantil. Las condiciones objetivas de las escuelas apuntan a la necesidad de reformas y mejoras de infraestructura y la contratación de profesionales de la educación para satisfacer las demandas de la comunidad escolar y avanzar en la calidad social ofrecida a los estudiantes.

**Palabras clave:** Evaluación Institucional Participativa (EIP); Calidad Social (CS); Condiciones Objetivas; Enseñanza Fundamental; Red Municipal de Campinas.

---

**Recebido em:** 04 de março de 2024

**Aceito em:** 03 de junho de 2024

---

## Introdução

O ano de 2002 marca o início de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e o Grupo de Pesquisa denominado Laboratório e Observação de Estudos Descritivos (Loed) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) destinada a implementar propostas alternativas de avaliação que desenvolvessem, de forma inovadora, os processos de avaliação da escola. Em 2008, teve início, na Rede Municipal de Ensino de Campinas (Rmec), a política pública de avaliação de escolas denominada Avaliação Institucional Participativa (AIP) no Ensino Fundamental e, em 2014, para a Educação Infantil que perdura até os dias de hoje. Compreendemos a (AIP) como uma via alternativa e de enfrentamento para a luta pela qualidade da escola pública, em que os coletivos escolares se posicionam, refletem e deliberam sobre os significados e desdobramentos dos resultados obtidos. Entretanto, quanto mais as políticas de avaliação cobram da escola uma resposta concreta para explicar/superar os índices de proficiência de alunos obtidos nas avaliações externas que incidem sobre ela, menos se observa nos profissionais da educação, uma

disposição para se engajarem em processos de qualificação escolar. Em parte, isso ocorre porque, de modo geral, a escola é vista como dependente das decisões que vêm do topo do sistema ou dos poderes centrais, restando-lhe pouca autonomia na definição de seus próprios caminhos. Isso tem contribuído para “um certo desencantamento de professores e estudantes com o sentido pedagógico que realizam, com negativas repercussões sobre o imaginário social acerca das funções da escola e sua relevância no desenvolvimento do país” (SORDI, 2012, p.4). Compreendemos que as mudanças no processo de qualificação das escolas não ocorrem por pressão ou por determinações legais, e, menos ainda, sem o envolvimento dos atores implicados no processo. A (AIP), neste sentido, busca resgatar a porção de autonomia da escola na definição de seus próprios caminhos e recolocar seus atores em situação de protagonismo no processo decisório que afeta a vida da instituição.

O objetivo da pesquisa é identificar a linha do tempo do processo de implementação da (AIP) das escolas públicas da região noroeste do município de Campinas e verificar suas condições objetivas de funcionamento, pois entendemos que estas podem afetar a organização das escolas na luta pela qualidade social. Entendemos que as condições objetivas são componentes da qualidade das escolas desta Rede Municipal de Ensino que precisam ser levadas em conta também em seus processos avaliativos. Conforme Betini (2009, p.91) “as condições objetivas, concretas, são aquelas que já existem, aquelas que na escola pública são providas, dadas pelo poder público, implícitas nas políticas públicas educacionais”.

Organizamos este estudo da seguinte maneira: na primeira parte abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados; na sequência as disputas em torno do conceito de qualidade e a matriz proposta de qualidade social; a implantação da (AIP) na Rede Municipal de Campinas e o olhar da supervisão educacional; o que dizem as pesquisas sobre a AIP neste município; as condições objetivas (infraestrutura e condições de trabalho) das escolas pesquisadas e as considerações finais.

## **Procedimentos de Pesquisa**

Os procedimentos utilizados na investigação são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e leitura de teses, dissertações e de artigos, a partir do descritor Avaliação Institucional Participativa, no repositório Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasis) para subsidiar o aprofundamento teórico. A pesquisa documental consiste no levantamento e análise dos dados disponibilizados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre a Infraestrutura e Condições de Trabalho dos docentes das cinco escolas pesquisadas vinculadas ao Núcleo de Apoio Educacional Descentralizado (Naed) Noroeste do município de Campinas e na Plataforma Digital do Projeto Pedagógico das escolas da SME, bem como Atas das

Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional Participativa (Rpai) e atas das reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA) disponibilizadas pelas escolas pesquisadas.

Informamos que embora na Rede Municipal de Ensino de Campinas exista cinco Naed, a escolha do Naed Noroeste se deve ao fato da totalidade das escolas desta região ter aderido voluntariamente à temática e ao projeto de pesquisa desta temática junto ao Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) da Unicamp.

A análise interpretativa está baseada nos estudos teóricos acerca da Avaliação Institucional Participativa e dos documentos coletados. Assim, o processo analítico foi desenvolvido em uma abordagem que apresenta as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos.

### **As disputas em torno da concepção de qualidade e a matriz proposta de qualidade social**

Para implementar a Avaliação Institucional Participativa, Freitas (2007) propõe o conceito de qualidade negociada proposto por Bondioli (2004) com a responsabilização bilateral do Estado e da escola.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. **Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.** (BONDIOLI, 2004, P. 14 APUD FREITAS, 2007, P.975, grifo nosso)

Considerando a definição da autora, o conceito de qualidade apresentado por Freitas (2007) se distancia completamente da qualidade de ensino defendida pelos reformadores empresariais. Esta concepção de qualidade dos reformadores empresariais já vinha sendo enfatizada pelas avaliações de larga escala implantadas no país desde a década de 1990 e foi consubstanciada com a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb foi gradativamente se tornando hegemônico nas políticas de avaliação no país e utilizado como indicador de qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas do país. Este indicador pondera os resultados da Prova Brasil e os indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Freitas (2007); Leher (2014) denunciam a criação da Prova Brasil com o ranqueamento entre as escolas e a ocultação da desigualdade

social com o indicador Ideb. Como podemos apreender da análise de Freitas (2007); Leher (2014), o indicador Ideb considera a educação sob viés reducionista, a partir de aspectos mais prontamente mensuráveis (âmbito cognitivo e ainda por cima restrito ao básico) desconsiderando as demais dimensões da formação humana a que os estudantes têm direito e as condições objetivas de trabalho nas escolas que o Estado deveria prover.

Ravitch (2011), referindo-se à política educacional americana, considera que o problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes. “Em síntese, afirma que os testes agora em uso, **não são adequados por si só para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores**” (RAVITCH, 2011, p.189, grifo nosso).

As pesquisadoras do Loed/Unicamp enfatizam que os resultados dos testes padronizados são apenas uma das dimensões da qualidade das escolas públicas, pois a finalidade da escola vai muito além da dimensão cognitiva dos estudantes. Para Sordi, Varani e Mendes (2017):

[...] a ampliação das narrativas de cunho mercadológico **sobre a qualidade da escola pública e os insistentes argumentos de que os resultados dos estudantes nos exames externos expressam “a” qualidade desejada e não uma das dimensões possíveis**, nos impeliram a investigar sob outra ótica, mais abrangente e com pertinência social, a qualidade das escolas referenciando-a em outros indicadores de cunho qualitativo. (SORDI; VARANI, MENDES, 2017, p.5, grifo nosso)

Em decorrência desta inquietação, os pesquisadores deste grupo de pesquisa desenvolveram a investigação intitulada “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” entre os anos de 2009-2017, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, coordenada pelo Professor Luiz Carlos de Freitas sendo coletados dados de quarenta e uma escolas de Ensino Fundamental deste município.

A questão norteadora que motivou a pesquisa foi: o que as escolas fazem que não é capturado pelos testes externos focados na proficiência de português e matemática? De outra forma, o que é qualidade de ensino para além desse desempenho específico dentro da dimensão cognitiva? Oliveira (2017) nos explicita o entendimento dos pesquisadores do LOED:

[...] partíamos do pressuposto de que o desenvolvimento das crianças e jovens extrapola o cognitivo, e a escola inevitavelmente trabalha atitudes e valores, seja por meio da organização do trabalho pedagógico, seja pelas interações/relações

sociais entre alunos e professores. E considerando ainda que, mesmo dentro da dimensão cognitiva, o trabalho com apenas duas áreas do conhecimento é insuficiente para a formação de um sujeito que saiba compreender e se posicionar no mundo em que vive. (OLIVEIRA, 2017, p.119)

A partir deste pressuposto a pesquisa teve como objetivo desenvolver uma matriz avaliativa coadunada com princípios de formação humana. Conforme Bertagna; Sordi; Almeida; Lara (2020, p.64), “[...] falarmos em formação humana exige o questionamento acerca de qual formação falamos. Isso nos leva, inevitavelmente, as perguntas: Por quê? Para quê? Em benefício de quem estará a formação?” As autoras apresentam, neste estudo, um referencial teórico para a formação humana pretendida e elaboraram ainda um mapa com as áreas de formação (áreas político-social, ética, afetiva, corporal, cognitiva e artística e cultural) e suas respectivas aproximações para entendimento. Segundo as autoras, este delineamento de formação humana visava alimentar o processo de autorreflexão das escolas, pensando a qualidade que seria desejada a partir deste viés formativo. Aproveitando as experiências do laboratório e dando continuidade ao objetivo pretendido na pesquisa, os pesquisadores do (Loed) sistematizaram, em um quadro, as dimensões da qualidade social da escola pública: 1. Acesso e Permanência, 2. Ética e Valores, 3. Diversidade/Diferença, 4. Relações Interpessoais, 5. Trabalho Pedagógico/Prática Pedagógica, 6. Trabalho Coletivo, 7. Conhecimentos, 8. Criticidade, 9. Participação, 10. Auto-organização dos sujeitos, 11. Compromisso social da escola com seu entorno social (BERTAGNA; SORDI; ALMEIDA; LARA; 2020, p.70-83).

Como o estudo tem como pressuposto que a (AIP) e uma instância estratégica para a busca da qualidade social das escolas, trazemos a contribuição dos autores citados a partir do quadro elaborado das dimensões da qualidade social com as respectivas definições:

**1. Acesso e Permanência:** Constitui-se em ações ligadas a matrícula, ao acolhimento das crianças, adolescentes, jovens na escola e à garantia de permanência do estudante na escola com qualidade no percurso formativo. Oferecimento, por parte da escola, de propostas de trabalho pedagógico coletivo e individual que promovam o ensino e a aprendizagem a todos, a partir dos conhecimentos prévios que estes já possuem, bem como o acolhimento para que todos se sintam parte do coletivo, da escola. Estabelecimento de parceria com as famílias e consolidação da rede intersetorial de atendimento, bem como aproximação a movimentos sociais e instituições do bairro visando assegurar o atendimento das demandas que extrapolam o campo educacional (saúde, assistência etc.), assim como um trabalho mais abrangente em diferentes áreas temáticas.

**2. Ética e Valores:** Forma de o sujeito agir e posicionar-se em um determinado contexto e/ou situações, a partir de valores construídos socialmente que se respaldam em uma visão de mundo que defendem uma

concepção de sociedade mais humana e justa, que combata as formas de discriminação, em que todos/as possam usufruir dos bens (materiais e simbólicos) produzidos pela humanidade e ter as mesmas oportunidades de realizar escolhas. Essa concepção de sociedade nos alicerça nos valores de alteridade, do diálogo, da cooperação, do compromisso, do respeito, da diversidade/diferença, da solidariedade, da confiança, da corresponsabilidade, dos direitos humanos e da justiça social.

**3. Diversidade/Diferença:** Constituição de consciência e atitude de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças/diversidade dos sujeitos que participam do espaço escolar, assumidos e compreendidos como seres biológicos, históricos, sociais e culturais com características próprias e direitos comuns, compreendendo que a diversidade e a diferença enriquecem, qualificam e humanizam os processos educacionais, implica também uma relação de alteridade, que é o reconhecimento da interação e dependências entre os sujeitos em suas diferenças, contestando a utilização destas diferenças como justificativa para a promoção/reprodução de desigualdades.

**4. Relações interpessoais (convivência)** Valorização do cuidado com o outro em processos dialógicos que envolvam o exercício da empatia, da alteridade, do acolhimento e respeito às emoções e sentimentos entre os diferentes atores envolvidos e que se relacionam no ambiente escolar. Trata-se de valorizar e construir relações (vínculos) de confiança e respeito entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar abrangendo o entorno social da escola.

**5. Trabalho Pedagógico/Prática Pedagógica:** Constitui-se ações intencionais e planejadas na escola, com olhar atento às peculiaridades dos diferentes sujeitos, em especial os estudantes, visando promover seu desenvolvimento integral para inserção e transformação social. Busca garantir o direito ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, das diferentes áreas do conhecimento nas dimensões da formação humana e visa à promoção do desenvolvimento (integral) de todos os atores da escola, dentro e fora da sala de aula. Envolve trabalhar com as múltiplas dimensões da formação humana: a dimensão dos valores (solidariedade, respeito, cooperação, etc.), relacional, afetiva, política/social, cognitiva, cultural; bem como áreas do conhecimento: português, matemáticas, ciências físicas, químicas e biológicas, geográficas, história, uso de tecnologias.

**6. Trabalho Coletivo:** Constituição de ação desenvolvida com intencionalidade por grupo/segmento de sujeitos da escola (professor, aluno, equipe gestora, funcionários, família) que se organiza para o acompanhamento, a avaliação, e o (re)planejamento dos trabalhos educativos, norteados por objetivos consensuados no Projeto Político Pedagógico. Efetiva-se por meio de discussões, reflexões e apresentação de ideias, em que se considera o direito à voz dos diferentes sujeitos da escola e a garantia de escuta e do respeito aos diferentes pontos de vista em defesa da qualidade. Pode ocorrer intra e inter segmentos, estabelecendo novas parcerias com partilha de responsabilidades, compromissos e implicação de todos com as decisões coletivas.

**7. Conhecimentos:** Constitui-se a partir de processos que possibilitam a construção e a apropriação da cultura e dos conhecimentos de diferentes áreas, oportunizando a compreensão (crítica) da realidade e o agir para transformá-la, favorecendo a formação humana integral. Entende o conhecimento produzido historicamente em sua totalidade e não

fragmentado, possibilitando interconexões entre os mesmos, valorizando os diferentes saberes em sua construção.

**8. Críticidade:** Constituição de capacidade crítica a partir da reflexão e da compreensão aprofundada das situações em seu contexto. Capacidade de investigação curiosa e proposições criativas/imaginativas fundamentada em análise e problematização dialógica, tendo como pressuposto, a facilidade de nossas ideias e a transitoriedade do conhecimento no enfrentamento das questões da vida, permeadas por aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, naturais e culturais.

**9. Participação:** Ação de integrar-se a um grupo, um coletivo de pessoas que está envolvido num projeto, comprometido com o seu desenvolvimento. Diz respeito a escuta, diálogo, tomada de posição, reflexão e respeito às ideias dos diversos integrantes do coletivo, em que cada sujeito é protagonista ao partilhar pontos de vista e decisões, produzindo conhecimento social em permanente construção/(re) construção de aprendizagem política.

**10. Auto-organização dos sujeitos:** Constituição de iniciativa e protagonismo no trabalho escolar exercido pelos envolvidos no processo, de forma engajada e autônoma. A auto-organização supõe planejamento da inserção pessoal no processo de trabalho, afastando-se tanto do mero cumpridor de tarefas atribuídas por outro quanto da ação de descompromisso com o processo de trabalho. Implica a capacidade de assumir postura colaborativa, exercendo diferentes papéis no trabalho coletivo.

**11. Compromisso Social da Escola com seu entorno social:** Envolvimento, preocupação e atuação sobre as questões que dizem respeito a sociedade/coletividade com o objetivo de promover aquilo que é bom para todos, ou seja, a busca do bem comum. A relação estreita entre escola e comunidade reconfigura uma forma de luta visando maior justiça social e esclarece a função que a escola pública deve assumir na defesa dos direitos dos estudantes a um projeto formativo amplo e socialmente comprometido. A aliança entre escola e comunidade orientada pelo compromisso social implica desempenharem atuações mutuamente complementares, contribuindo para a superação da desigualdade social, dentre outros aspectos (BERTAGNA; SORDI; ALMEIDA; LARA; 2020, p.70-83).

Diante do exposto, consideramos que a identificação da linha do tempo do processo de implementação da AIP e a verificação das condições objetivas de funcionamento das escolas Noroeste da Rede Municipal de Campinas, pelo motivo já sinalizado anteriormente, é relevante pelo seu papel como instância estratégica na luta pela qualidade social das escolas públicas como um direito de todos os brasileiros a uma formação humana socialmente referenciada.

### **A implantação da política de AIP na Rede Municipal de Campinas e o olhar da supervisão educacional neste processo**

De acordo com Luiz Carlos de Freitas, entre os anos de 2002 e 2003, algumas prefeituras iniciavam um ciclo de administração progressista como ocorria na cidade de Campinas. O



Laboratório de Observações e Estudos Descritivos (Loed), grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criado pelo autor em 1990, já vinha atuando na contramão das propostas de avaliação educacional que já naquela época despontavam, enfatizando o controle da escola pelas avaliações externas. O autor apresenta que procuramos então a Secretaria de Educação do Município de Campinas, Profa. Corinta Geraldi, e “propusemos um trabalho entre Loed e a Prefeitura destinado a implementar propostas alternativas de avaliação que desenvolvessem de forma inovadora os processos de avaliação da escola” (FREITAS, 2017, p.1). Pelo que pudemos apreender do relato do autor, o modelo proposto pelo (Loed) implicava atribuir à escola, numa perspectiva participativa, o papel de mediadora entre a sala de aula e as avaliações de larga escala (nacionais). Freitas (2017, p.2) enfatiza que “sem a micropolítica da escola, não haveria uma reflexão sobre as avaliações externas que conduzissem a modificações duradouras e conscientes na sua prática pedagógica.” O autor reitera também a necessidade de contextualização local, da escola, sobre o significado dos dados externos. No ano de 2003, após discussão em seis audiências públicas, foi aprovada a Carta de Princípios orientadores dos processos de avaliação para que fossem construídos e conhecidos por todos. Destacamos trecho do primeiro princípio: “a avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. [...] Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola”. (CAMPINAS, 2003). Consideramos importante esse destaque para afirmar um posicionamento desta Rede de Ensino com uma concepção de avaliação cujos princípios contestam os interesses economicistas e defendem que a qualidade não se restringe ao domínio de português e matemática, mas que precisam incluir processos que conduzam à emancipação humana.

A história da Política de AIP na Rede Municipal de Ensino de Campinas contempla dois marcos legais que a legitimam: a publicação de Resoluções - Resolução SME N° 05/2008 (que estabelece as Diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna Das Unidades Municipais De Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria De Avaliação, publicada em Diário Oficial do Município em 07/05/2008) e Resolução SME N° 14/2014 (que estabelece as Diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) Na Rede Municipal de Ensino de Campinas) e a publicação do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas através da Portaria SME N° 114/2010<sup>4</sup> que o homologa com o TÍTULO VIII dedicado à AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. Vale ressaltar que a legislação por si não garante a implementação de

---

<sup>4</sup> Importante ressaltar que essa legislação já foi atualizada através da PORTARIA SME N°69, DE 31 DE OUTUBRO DE 2018 sem alterar a redação que se refere à Avaliação Institucional, mas, no presente texto houve a intenção de expor a ordem cronológica.

Políticas, mas, tornou-se, no contexto da RMEC, mais um argumento importante para sua garantia nos espaços escolares. O movimento de implementação da Política de AIP, desde seu início em 2002 e formalização em 2008 se configurou no decorrer dos anos como construção constante. Visto que a avaliação é um campo de disputas, os profissionais da educação em seus diversos segmentos, mobilizaram-se por essa implementação compreendendo que tal alternativa considera a autonomia da escola e defende a gestão democrática dos processos escolares. Houve entendimento de que o contraponto a essa política eram projetos meritocráticos que não consideravam a formação humana e a qualidade social. É importante ressaltar que apesar deste contexto a implementação da AIP nunca foi algo linear e sem conflitos. Com a constante renovação de profissionais inerentes à rede pública e ainda com os posicionamentos de resistência ao movimento por parte de alguns segmentos, sempre foram necessários os processos formativos que recuperassem a história da construção coletiva da Rmec e também desvelassem as disputas postas no campo da avaliação.

As autoras Moraes; Penteado (2017) apresentam os trabalhos desenvolvidos entre o Loed e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas desde 2002 até culminar em 2008 com o processo de política pública de avaliação de escolas denominado Avaliação Institucional Participativa (AIP) da Rede Municipal de Ensino de Campinas (Rmec) desenvolvida em três eixos: a autoavaliação das escolas, a avaliação externa da aprendizagem dos alunos e o censo educacional. As autoras explicitam que o foco deste modelo é permitir atuação governante da própria comunidade escolar, ou seja, dos sujeitos que são qualificados para este debate. Relatam ainda que “as ações desenvolvidas sistematicamente pelos gestores da política em suas fases iniciais contribuíam para a consolidação dos processos nas escolas, pois incentivaram-nas e as suas CPA a se manterem em atuação constante.” O estudo aponta ainda que no decorrer dos anos, houve o estreitamento de vínculos entre as comunidades escolares e suas CPA (MORAES; PENTEADO, 2017, p.115). Embora o movimento da Política de Avaliação Institucional Participativa oscile por conta dos cenários, importante se faz reafirmar o Art. 177 do Regimento Comum das Escolas Municipais já citado anteriormente que assume o sentido e significação da política:

**Art. 177** - 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).

Importante dizer que não se aprende fazer avaliação institucional participativa apenas elaborando questões ou respondendo a questionários. Aprende-se participando do processo. Aprende-se no exercício de (re)visão, retomada do olhar para si, para o outro, para as metas

Revista Educação e Políticas em Debate – v. 13, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2024

pensadas e para as ações realizadas, considerando o planejado. Na reavaliação de si, do grupo sobre os ganhos, conquistas, avanços, perdas e retrocessos vividos. Assim como na negociação com atores internos e externos da Secretaria de Educação para um novo planejamento embasado. Retomar os princípios da Participação, Trabalho Coletivo, Acesso e Permanência, êxitos dos estudantes nas aprendizagens dentre os outros já elencados neste trabalho é ação que se fortalece na medida em que todos, sem exceção, se comprometem com o exercício da prática autoavaliativa com base na formação humana. O olhar da supervisão educacional sobre as políticas públicas na Rede Municipal de Campinas é balizado por legislação própria desde a promulgação da Lei 4.891 de 29 maio de 1979, quando se instituiu o quadro de ensino. Em quase cinco décadas de exercício, a ação supervisora passou por transformações radicais, modificando o *modus operandi* produzido historicamente que atribuía a este profissional, o poder legalista de fiscalizar e controlar, até uma ação pedagógica humanizada. Podemos dizer que, embora ranços desse passado não tão distante ainda resistam às mudanças, a partir dos ideais e dos princípios democráticos, dispostos não só para uma teoria do Estado como para uma teoria da educação, é bastante comum a ideia de que o supervisor é um profissional externo que atua na assessoria às escolas, à rede e ao sistema educacional, sempre de forma isenta, no sentido de contribuir com a qualificação da educação e das escolas, nas dimensões pedagógica, humana, técnico-administrativa, social, dentre outras. No sistema de ensino do município de Campinas, podemos destacar algumas atribuições dos supervisores, descritas no Decreto 20.351/2019 que regulamenta as atribuições de profissionais da educação no campo das políticas públicas e avaliação, e assim são descritas:

Participar da elaboração, implementação e avaliação da política pública educacional municipal; supervisionar o processo de elaboração e acompanhar a implementação e a avaliação do Projeto Pedagógico das UEs e a gestão das vagas nas escolas; analisar os resultados da avaliação da aprendizagem e propor ações para a sua qualificação (CAMPINAS, 2019)

Considerando as atribuições do supervisor em sua totalidade, é comum a presença da prática legalista dos atos, avançando, muitas vezes, sobre a autonomia e gestão democrática da escola como organização social. Importante dizer que esta marca, associada ao controle, tem, muitas vezes, absorvido a ação supervisora de tal modo que esse profissional, diante das demandas do cotidiano, assim como de problemas estruturais e de rotatividade de recursos humanos, destine seu tempo ao cumprimento do serviço burocrático-administrativo, comprometendo assim, a reflexão e atuação sobre as questões educacionais e, legais na melhoria da qualidade da escola pública. Entretanto, é importante destacar a atribuição do supervisor para a formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas fortalecendo sua atuação junto aos processos de avaliação educacional. Neste sentido, acreditamos que é na Revista Educação e Políticas em Debate – v. 13, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2024

participação ativa junto às políticas públicas educacionais, na presença e no apoio ao fortalecimento dos princípios democráticos nos coletivos da escola, dos espaços de avaliação institucional que o supervisor educacional pode contribuir na construção da formação humana e qualidade socialmente referenciada. Dizendo de outro modo, ao ouvir a escola, acompanhar suas demandas, planejamento e execução das metas, fazer, quando necessário, a mediação nos órgãos centrais, o supervisor educacional cumprirá papel relevante para a qualificação do processo educacional, bem como para a garantia dos princípios da participação, do trabalho coletivo e do desenvolvimento dos estudantes na escola. Ou seja, tem este profissional da educação, a possibilidade de atuar nos espaços, *micro*, *meso* e *macro* de uma rede, podendo colocar na pauta do dia as discussões sobre educação como formação humana e a qualidade desejada na perspectiva da Gestão democrática e de forma corresponsável pela escola pública.

### **O que dizem as pesquisas sobre a AIP em Campinas**

O levantamento bibliográfico realizado no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasis) que utilizou os descritores Avaliação Institucional Participativa. Foi identificado um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 8 dissertações, 7 teses e 15 artigos. Fizemos a leitura dos resumos e selecionamos aqueles que discutem aspectos que contribuem para o nosso objetivo.

O tema do TCC da autora Almeida (2016), intitulado “O Papel da Comissão Própria de Avaliação no processo de Avaliação Institucional Participativa da Educação Básica: a experiência no município de Campinas – SP” concluiu o papel deste órgão como instância de aprendizagem da participação e da prática de negociação da qualidade.

Em relação às dissertações de mestrado das 8 pesquisas identificadas, após a leitura dos resumos três foram descartadas pois abordavam a AIP em outros estados (MG, SC e RS). Apresentamos, de forma sucinta, as principais contribuições. A dissertação de Dalben (2008) apresenta como conclusão que a AIP que toma como referência o conceito de qualidade negociada é um potente recurso para viabilizar a gestão democrática nos ambientes escolares. O estudo de Xavier (2011) destacou o papel do orientador pedagógico na articulação da implementação da AIP nas escolas municipais do Ensino Fundamental da cidade de Campinas, desvelando os limites e possibilidades. A pesquisa de Carra Tuschí (2014) se debruçou sobre a participação das famílias no processo de AIP na educação infantil. A autora conclui, a partir dos dados coletados, que existe uma distância entre as formas de participação que a instituição propõe e o que realmente a família pode cumprir. Foi constatado que as famílias foram chamadas a participar depois que os profissionais decidiram o dia, horário e assuntos a serem

trabalhados na reunião, o que pode refletir na ausência desse segmento. A dissertação de Silva (2017), denominada “Avaliação Institucional Participativa mediada pela categoria negociação: a percepção dos gestores escolares” apresenta como resultados a negociação no âmbito da escola e no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. A dissertação de Gonçalves (2019) destaca as contradições e fragilidades presentes no processo como descontinuidades do projeto e a rotatividade das equipes escolares. Por outro lado, enfatiza também como a escuta, o diálogo e a participação são aprendizagens necessárias e significativas para os sujeitos do processo. Apresenta ainda as mudanças na unidade pesquisada como consequência dada as falas das crianças que apontaram para o que se deve mudar para melhorar a escola.

Em relação às teses de doutorado, das 7 teses identificadas, após a leitura dos resumos, 3 foram descartadas pois duas são sobre AIP na universidade e outra sobre a AIP no sistema estadual do Rio Grande do Sul. Embora as quatro restantes abordem aspectos da AIP na cidade de Campinas, duas discutem o processo de implementação da AIP e, portanto, foram priorizadas neste estudo. O estudo de Mendes (2011, p.306) apresenta como resultados os limites da AIP: “. A falta de envolvimento da equipe gestora das escolas e dos Naed, por exemplo, aparece como um entrave ou mesmo dificuldade à implementação, podendo comprometer o êxito da política. A autora aponta ainda as potencialidades da AIP “Avaliação processual – continuidade dos processos, legitimidade política, avaliação formativa e trabalho coletivo”. A pesquisa de Penteado (2016) buscou compreender como os supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos e representantes regionais do Secretário Municipal de Educação que atuam em Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naed) localizados nas cinco regiões do município de Campinas, percebem sua responsabilidade e protagonismo no processo de implementação da AIP. A autora apresenta que “os profissionais que atuam na instância meso da SME demonstraram uma tendência de abdicação de seu protagonismo profissional no processo de implementação da Política de AIP em razão de elementos diversos” [...] (PENTEADO, 2016, p.133).

### **As condições objetivas (Infraestrutura e condições de trabalho) das cinco escolas pesquisadas do Naed Noroeste de Campinas**

Identificamos que Campinas possui 127.854 matrículas no Ensino Fundamental, sendo 71.732 nos anos iniciais e 56.122 nos anos finais (INEP, 2022). A oferta ocorre pela Rede Estadual, Rede Municipal e Rede Privada respectivamente com 73.228 (57,27%), 19.173 (15%) e 35.343(27,73%) das matrículas. Entretanto, o nosso recorte são as escolas do Ensino Fundamental da região Noroeste de Campinas que possui cinco escolas: Escola Municipal de

Ensino Fundamental Integral (EMEFEI) Francisco Silva (Escola 1), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sylvia Simões Magro (Escola 2), EMEF Prof.<sup>a</sup> Clotilde Barraquet Von Zuben (Escola 3), EMEF Dr. Edson Luis Chaves (Escola 4) e a EMEF Padre Leão Vallerie (Escola 5). Nesta seção apresentamos as condições objetivas de funcionamento (infraestrutura e condições de trabalho dos docentes).

Soares Neto et al (2013) afirmam que as políticas públicas precisam promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável. Estes autores são referência para os estudos sobre infraestrutura pois criaram uma escala para classificar a infraestrutura das escolas brasileiras Elementar, Básica, Adequada e Avançada. Tendo como base a escala das autoras citadas, fizemos a classificação da infraestrutura das escolas da região noroeste de Campinas. Os dados foram obtidos a partir do Censo Escolar de 2022 disponibilizado pelo Inep, no site [www.vedu.org.br/escola](http://www.vedu.org.br/escola).

A escola 1 oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental e possui 576 matrículas, trinta e sete professores e trinta funcionários. Sua infraestrutura foi classificada, neste estudo, como básica, pois possui os itens elencados na escala neste nível, mas não possui Laboratório de Informática e Ciências, nem Quadra de Esportes. Aqui destacamos que analisando o Projeto Pedagógico (PP) de 2023 (homologado) da escola, foi observado, por foto, que possui Quadra de Esportes coberta. Portanto, há uma divergência entre os dados do Censo Escolar e do PP da escola. Outro aspecto a mencionar é que o Laboratório de Informática utilizado como critério para mudança do nível da escala elaborado por Soares et al (2013) precisa ser revisto. A Escola 1 que não o possui, mas possui 1040 computadores para alunos e internet banda larga, ou seja, a aquisição de notebooks, tablets e outros dispositivos móveis pela escola para alunos propicia o acesso de qualquer lugar da escola. Portanto, necessitamos apresentar esta ressalva.

A escola 2 oferece os anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possui 499 matrículas, trinta e um professores e vinte e cinco funcionários. Sua infraestrutura foi classificada como adequada pois possui os itens deste nível, possui ainda Sala de Atendimento Especial. É considerada escola com acessibilidade, mas não possui Laboratório de Ciências.

A escola 3 oferece os anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e a EJA, possui 615 matrículas, trinta e seis professores e vinte e seis funcionários. Foi classificada como avançada pois possui também o Laboratório de Ciências.

A escola 4 oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e possui 593 matrículas, trinta e três professores e treze funcionários. Foi classificada como adequada pois não possui Laboratório de Ciências e nem Sala de Atendimento Especial.

A escola 5 oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA, possui 733 matrículas, quarenta e um professores e vinte e sete funcionários. Foi classificada também como adequada pois não possui nem o Laboratório de Ciências e nem a sala de Atendimento Especial.

Queremos destacar que o que podemos é identificar os itens de infraestrutura (dependências e equipamento) que existem ou não nas escolas. No relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) que realizou uma auditoria no ano de 2015, em escolas municipais e estaduais em todo o território brasileiro, o estudo apontou que os dados do **Censo Escolar não são suficientes para classificarem os atributos da infraestrutura, pois não dá para verificar sua qualidade e conservação**, mostrando a necessidade de qualificar os equipamentos e instalações além de quantificá-los (TCU, 2015, p.10, grifo nosso). Portanto, ressaltamos que a comunidade escolar é que pode avaliar a qualidade da sua infraestrutura e equipamentos e reivindicar do poder público seu oferecimento e conservação para oferecer o suporte necessário ao trabalho docente. Para exemplificar nossa afirmação apresentamos demandas ocorridas nas reuniões da Comissão Própria de Avaliação de duas escolas:

[...] Muitos **comentaram sobre a estrutura do prédio escolar e necessidade, sobretudo, de adaptação aos alunos cadeirantes e portadores de necessidades especiais** [...] (CPA Escola 2, Ata de 02/05/2019, grifo nosso)

[...] Como seria uma aula interessante? Segundo o grupo: explorar a criatividade, aulas ao ar livre, atividades no vídeo, **reativação do laboratório de computador**, entre outros [...] (CPA escola 2, Ata do dia 30.07.2019, grifo nosso)

[...] Conforme a última assembleia foi sugerido pelos membros da CPA a revitalização da biblioteca, com a mudança para a região central da escola. [...] (CPA escola 5, Ata do dia 27.06.2022)

[...] A CPA questionou sobre a **Reforma da Cozinha e o Planejamento da Edificação** com datas pré-determinadas para esta reforma por parte da SME. [...] (CPA Escola 5, Ata de 30.11.2022, grifo nosso)

Consideramos que apesar da infraestrutura das cinco escolas ter sido classificada três como adequadas, uma avançada e apenas uma básica, ao ler as atas das CPA, entendemos que as dependências precisam de reformas estruturais para atender o aumento da demanda, ou seja, mais alunos na mesma instalação em torno de quarenta anos atrás. Corredores estreitos e salas pequenas para o número de alunos nas escolas, além de outros aspectos demandados pela comunidade escolar.

Em relação às condições de trabalho dos docentes, a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022 (Inep) apresenta que o município possui 7.296 docentes trabalhando no Ensino Fundamental. Sendo 5.120 (70,17%) docentes na rede pública e 2.282 (29,83%) na rede privada. Na rede pública 4.141(80,87%) são da rede estadual e 1.006 (19,63%) são da rede municipal.

Em relação a formação destes docentes, 95,09% possui formação em nível superior com licenciatura, os demais 4,91% possui nível superior sem licenciatura ou formação de nível médio e fundamental. Identificamos que 24,32% dos docentes desta etapa de ensino possuem especialização, 4,84% possuem mestrado e 0,95% doutorado. A situação funcional dos docentes da Rede Pública cujo total é 5120, temos 2686 concursado/efetivo/estável, sendo 1.755 da rede estadual e 957 da rede municipal de ensino. Com contrato temporário temos 2.434 da rede estadual e setenta e um da rede municipal.

O Painel Educacional Municipal do Inep apresenta de forma desmembrada as informações da Rede Municipal e Rede Estadual no Município de Campinas a partir dos dados do Saeb 2021. Nesta etapa de ensino, a Rede Estadual possui 102 escolas e a Rede Municipal quarenta e uma escolas. Apresentamos na sequência apenas os indicadores da Rede Municipal, pois são o foco do nosso estudo.

O Indicador de Adequação da Formação Docente dos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF) apresentou que 92,7% é percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Nos Anos Finais do EF este percentual caiu para 82,7%. Queremos destacar também o Indicador de Esforço Docente que desvela o percentual de docentes com sobrecarga de trabalho, pois tem um número elevado de alunos, atua em vários turnos e/ou escolas, etc. Nos AI do EF apresentamos que 23% dos docentes têm entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, duas etapas ou escolas. Temos 6,9% dos docentes que tem mais de 300 alunos, atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Nos AF do EF apresentamos que 41,7% dos docentes têm entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, duas etapas ou escolas. Temos 16,6% dos docentes que têm mais de 300 alunos, atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Para buscar exemplificar também as condições de trabalho dos docentes trazemos algumas demandas da Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (Rpai): “[...] a professora de Educação Especial, ressaltou a necessidade da Horas Projeto (HP) para a área de Educação Especial (EE) tendo em vista a alta demanda de seu público-alvo”, (Rpai da escola 2, Ata de 03/02/2021). Trazemos ainda as demandas de contratação de vários profissionais e professores no Projeto Pedagógico de 2023 (homologado) da escola 3; apresentam demanda de 26 profissionais da educação e 10 professores de várias disciplinas (Projeto Pedagógico Escola 3, 2023). Pela demanda realizada, podemos inferir que o quadro de professores e funcionários da escola estão sobrecarregados pelo número de alunos e se desdobram para oferecer o atendimento necessário.



## Considerações Finais

Consideramos que na trajetória da Avaliação Institucional Participativa, as pesquisas levantadas apontam os limites, os obstáculos desta proposta de avaliação das escolas contra regulatórias, mas também as potencialidades de vivências democráticas pelos atores envolvidos.

Revela-se, nos documentos aqui reunidos e analisados, a necessidade de outros olhares para o terreno fértil da Avaliação Institucional de cunho participativo, inclusive para as políticas públicas que, ora enfocam o processo como prioridade, ora se distanciam, a depender do momento histórico ou do humor político. Neste sentido, fazer uma análise da prática da AIP pelos atores sociais da escola, considerando as conjunturas vivenciadas e evidenciadas desde 2002 trará ganho extraordinário à pesquisa atual.

As escolas do Naed Noroeste permanecem em projetos com o Loed e continuam refletindo e avaliando seu trabalho a partir das dimensões da qualidade social (TOMAZ; HORNICH, 2022).

Finalizamos reiterando que as condições objetivas (infraestrutura e condições de trabalho dos professores) precisam ser consideradas nos processos avaliativos para avançar na qualidade social ofertada aos estudantes.

Ainda mais uma palavra: a arte possibilita que sejamos sensibilizados para a luta pela escola pública de qualidade social. Encerramos com a poesia “Maria” que nos toca pela força, resistência, e nos lembra daqueles que sofrem preconceito, machismo e outras formas de opressão, ou seja, a grande maioria dos alunos que frequentam a escola pública brasileira.

MARIA (Margarida Montejano da Silva)

tarde da noite Maria  
sai  
enfrenta as ruas  
os olhares maliciosos  
o julgamento alheio  
Maria sabe que a caminhada é longa  
que há perigos à espreita e,  
mesmo temendo,  
confia,  
endireita o tronco,  
respira fundo,  
floreia e segue  
espanta o medo,  
segura a fé,  
enfrenta o mundo  
sente na pele o preconceito,  
o machismo,  
a ignorância

sente no corpo a sede, a fome, o cansaço  
Maria segue  
Maria resiste  
Maria vence.

## Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.32-44.
- ALMEIDA, A. *O papel da Comissão Própria de Avaliação no processo de Avaliação Institucional Participativa da Educação Básica: a experiência no município de Campinas-SP*. Orientadora: Regiane Helena Bertagna. Rio Claro, 2016, 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2016.
- BERTAGNA, R.H.; SORDI, M.R.L.; ALMEIDA; L.C; LARA, R.S.B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. *Políticas Educativas*. Entre Rios, v.13, n.2, p.63-86, 2020.
- BETINI, G. A. *Avaliação Institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas*. 2009. 394 f. Tese. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica (2022)*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em 20.11.2023
- BRASIL. INEP. *Painel Educacional Municipal (2022)*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-educacional> Acesso em 01.11.2023.
- CARRA TUSCHI, A.P. *A participação das famílias no processo de Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil*. 2014. 327f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- DALBEN, A. *Avaliação Institucional Participativa: possibilidades, limitações e potencialidades*. 2008. 253f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- FREITAS, L.C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 963–987, 2007.
- FREITAS, L.C. et al *Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: Ensaio Contraregulatórios em Debate*. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

GONÇALVES, R. S. P. Precisa falar! Queremos saber? O desafio da escuta das crianças na avaliação institucional participativa. Campinas, SP: 206 f., 2019. *Dissertação* (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

LEHER, R. *Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação*. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CENPAEP. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-EstratC3%a9giaPol%C3%ADtica-%e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%7>.

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

MORAES, M.C.M; PENTEADO, T.C.Z. Um olhar para os avanços e recuos de Avaliação Institucional Participativa da Rede Municipal de Campinas. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Orgs.) *Qualidade(s) da Escola Pública – Reinventando a avaliação como Resistência*. Uberlândia: Navegando, 2017, p.103-118.

PENTEADO, T. C. Z. *O protagonismo de especialistas da educação na política de avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Educação de Campinas*. Campinas, SP : 231f., 2016. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Carta de Princípios. 2003. Disponível em: [https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta\\_de\\_principios.pdf](https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta_de_principios.pdf)  
Acesso 31 03 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 14/2014. *Estabelece as diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Disponível em: [https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao\\_cpa\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_cpa_educacao_infantil.pdf)  
Acesso em 01 04 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME Nº 05/2008. Estabelece as Diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna Das Unidades Municipais De Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria De Avaliação*. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/130160>  
Acesso em 16/01/2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME Nº 114/2010. *Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/90997>  
Acesso em 16/01/2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Decreto N° 20.351/2019. *Regulamenta as atribuições de cargos de profissionais da Educação*. Disponível em: <https://biblioteca juridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/134281>  
Acesso em 16/01/2023.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, J. S., *A avaliação institucional participativa mediada pela categoria da negociação: a percepção dos gestores escolares / Jordana de Souza Silva*. – Campinas, SP: 185 f. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SORDI, M. R. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-512, abr./jun. 2012.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. *Uma escala para medir a infraestrutura escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae245420131903>.

SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (org.) *A Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque*. v. 2. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. 106 (Orgs.) *Qualidade(s) da Escola Pública – Reinventando a avaliação como Resistência*. Uberlândia: Navegando, 2017, p.83-100.

TCU. Tribunal de Contas da União. *Relatório de Auditoria*. Avaliação da infraestrutura das escolas públicas estaduais e municipais do ensino fundamental. Brasil. 2015. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-coordenada-para-avaliacao-da-infraestrutura-de-escolas-publicas-de-ensino-fundamental.htm>. Acesso em: 15 dez.2022.

TOMAZ, S.C.; HORNICH, D. A. F. A qualidade social da escola no centro do diálogo. A escola-pesquisadora. Uma experiência no tear. In.: SORDI, M. R. L. *Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: a avaliação institucional participativa como estratégia*. 1. ed. - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022, p.144-164.

XAVIER, C. A. *O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência*. Campinas, SP: 148, 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.