

Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação

Adilson Dalben



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

Este trabalho sintetiza a Dissertação de Mestrado que buscou identificar os aspectos que influenciaram a implantação da Avaliação Institucional Participativa em uma Escola Estadual do Ensino Fundamental, situada na periferia da cidade de Campinas, SP. O modelo de avaliação institucional proposto se apoiou no conceito de qualidade negociada e contou com a constituição de uma Comissão Própria de Avaliação, composta por representantes da comunidade escolar, para dinamizar todo o processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos no período entre outubro de 2005 e dezembro de 2006, quando o pesquisador se inseriu no ambiente escolar com a função de também apoiar a escola no desenvolvimento do processo de avaliação. Da análise dos dados resultaram quatro categorias analíticas que propiciaram reflexões acerca do Projeto Político-Pedagógico, da cultura educacional vinculada ao gestor escolar, dos meandros da participação e das potencialidades da Avaliação Institucional Participativa. Verificou-se também a potencialidade da Avaliação Institucional Participativa, enquanto recurso da gestão democrática e para a formação técnica e política da comunidade escolar com vistas à superação dos problemas enfrentados pela escola.

Palavras-chave: Avaliação Institucional Participativa. Qualidade Educacional. Qualidade Negociada. Gestão Democrática.

Institutional Evaluation in Basic Education Schools: a participation-oriented approach

Abstract

The present work is a synthesis of my Master's Degree dissertation in which I tried to identify the factors that have influenced the implementation of Participatory Institutional Evaluation in a public primary school of the periphery of Campinas, a Brazilian municipality in the state of Sao Paulo. Based on the concept of negotiated quality, the enactment of the institutional evaluation model proposed required the constitution of an Evaluation Commission by representatives of diverse actors of the school community. The research consisted of a qualitative case study, using data collected from October

2005 to December 2006, when I entered the school environment in order to support the school to develop its evaluation process. Four categories of analysis were constructed to reflect on the school political pedagogical project, the educational culture of the school principal, the nuances of participation and the potentialities of participative institutional evaluation. The results acknowledge the potential of participative institutional evaluation as a means for democratic management and for technical and political capacity building at the school level aimed at overcoming problems faced by the school.

Key words: Participative Institutional Evaluation. Educational Quality. Negotiated Quality. Democratic Management.

Introdução

Desde a década de 1990, o Brasil tem vivenciado um grande movimento na área da Avaliação Educacional, quando começaram a fazer parte da rotina das instituições de ensino as Avaliações de Sistemas que buscam medir o desempenho dos alunos nos diferentes níveis de ensino e a Avaliação Institucional, neste caso, mais especificamente no Ensino Superior.

Atualmente, há uma vasta literatura que evidencia a vinculação destes processos avaliativos aos princípios da política neoliberal e que, com base nos dados emitidos por essas mesmas avaliações, coloca dúvidas sobre a eficácia do sistema educacional. Esses fatos mantêm atuais as perguntas já feitas há muito tempo na área educacional: Qual é a finalidade última da avaliação educacional? Quais têm sido as efetivas contribuições das avaliações para a melhoria da qualidade educacional? Quem são os beneficiários de tais processos?

Com foco inicial sobre essas perguntas, a pesquisa, cujos resultados são apresentados neste artigo, se pauta na categorização da Avaliação Educacional proposta por Freitas et al (2009) em que a divide em três modalidades: Avaliação da Aprendizagem (que se desenvolvem na sala de aula), Avaliação de Sistema ou de Rede (de larga escala) e Avaliação Institucional.

Enquanto as duas primeiras buscam medir a aprendizagem do aluno, a terceira enfoca as condições necessárias para que se garanta a aprendizagem dos alunos. Na pesquisa, a Avaliação Institucional,

[...] ao se posicionar entre a Avaliação da Aprendizagem e a Avaliação de Sistema, nos permite, individual e coletivamente, não só interpretar os dados fornecidos por elas, mas também, confrontá-los entre si e com outros que já temos disponíveis nas escolas ou entendamos ser necessário produzir (DALBEN; SORDI, 2009, p. 150).

Nessa lógica, é importante o discernimento entre medida e avaliação,

[...] ou melhor dizendo, *medida como avaliação*, difere profundamente da concepção de *medida para avaliação*. Assim sendo, tomar a medida como etapa inicial do processo de avaliação de uma dada realidade implica utilizar uma determinada métrica para situar determinado fenômeno. Trata-se, pois, de exercitar uma visão de totalidade sobre determinado fenômeno pela incorporação de aspectos múltiplos e complementares no melhor estilo quadro e moldura. Enquanto a medida dá alguns contornos ao problema e trata de situá-lo no conjunto enfocado, a avaliação procura esclarecer o significado dessa posição, pontuando os fatores que concorreram para o resultado (SORDI; FREITAS, 2009, p. 44, grifos dos autores).

Outro aspecto importante a destacar é a ocupação dos papéis de avaliador e avaliado nessas diferentes modalidades da Avaliação Educacional. Na primeira modalidade, o professor é o avaliador e o aluno é o avaliado, enquanto que na segunda, o Estado assume o papel de avaliador e o de avaliado é imposto ao aluno, ao professor, à escola e até à família.

Na perspectiva dessa pesquisa, na Avaliação Institucional, os papéis de avaliador e avaliado devem ser ocupados pela própria comunidade escolar, que atribui uma conotação participativa ao processo.

Neste contexto, o problema que orientou a pesquisa tratada neste artigo ficou assim delineado: dadas as atuais características da forma de organização de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, quais são suas reais possibilidades e limitações para a implementação de uma Avaliação Institucional Participativa?

1 - Avaliação Institucional Participativa

A Avaliação Institucional em Educação permite o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, na constante busca da melhoria da qualidade educacional oferecida àqueles que se beneficiam da escola, aumentando, assim, sua relevância social. Por isso, não há como falar em avaliação sem vinculá-la ao conceito de qualidade.

A qualidade é valorativa e relativa. Valorativa por requerer a atribuição de um juízo de valor e relativa por ser necessário balizar-se por uma referência, por um padrão daquilo que se considera bom ou ruim, adequado ou inadequado, importante ou insignificante, prioritário ou não.

Como a escola é um espaço comum e público, onde múltiplos e distintos interesses estão em jogo, essa característica conceitual da qualidade é essencial no desenho do processo avaliativo, ou seja, antes de avaliar é necessário que a qualidade almejada seja negociada. Evidentemente, nesta negociação devem ser inseridos os patamares mínimos que competem à escola, especificados pela sociedade e pelo poder público.

Uma negociação que requer a participação ativa, crítica e reflexiva de todos aqueles que têm alguma relação com a escola, pois são eles que melhor conhecem a realidade na qual ela está inserida. Essa ampliação da noção de qualidade, como qualidade negociada é definida por Bondioli (2004) e é um dos eixos centrais da Avaliação Institucional Participativa (AIP).

Essas diferentes naturezas da qualidade corroboram para que as características da Avaliação Institucional, apresentados por Dias Sobrinho (1995) e Leite (2005). De acordo com esses autores, a AIP deve abarcar em seu processo os segmentos internos e externos da comunidade escolar. Para isso é necessário primar pela organização e participação de todos, questionando de forma rigorosa e sistemática todas as atividades e favorecendo a produção e consolidação das relações que possibilitam o conhecimento e a atribuição de valor sobre a instituição sem, no entanto, ter a finalidade de punir ou de premiar. Deve ainda dar legitimidade política e ética ao processo, sem as quais não se constrói a confiança intersubjetiva necessária para que todos tenham uma visão ampla da instituição e os conhecimentos específicos da área de avaliação.

Com a incorporação da negociação, o processo passa a ser ainda mais complexo, o que não deixa de ser coerente, uma vez que a instituição escolar também é complexa, quando a presença dos múltiplos olhares da comunidade ganha relevância e faz com que os participantes sejam reflexivos. Um processo avaliativo, que desconsidere tal complexidade pode produzir resultados que não correspondam à realidade por ela refletida. Assim,

A negociação é parte essencial da avaliação democrática e formativa. Se é fundamental, ela também pode introduzir graves riscos, como dificuldades no desenvolvimento do processo, de obtenção de acordos ou má utilização das informações. A negociação deve fazer parte de todo o processo. Entretanto, é imprescindível que os indivíduos e os grupos envolvidos obtenham acordos sobre os aspectos essenciais que constituirão a avaliação. Isso cria um vínculo moral ou um comprometimento com os procedimentos e a aceitação dos efeitos que se produzirão (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 126, grifos meus).

Na implantação da AIP, o processo que precisa ter cada uma de suas etapas muito bem planejada e operacionalizada, para que todo conflito de interesse seja tratado como uma oportunidade de aprendizagem política e o conhecimento social, garantindo assim, seu viés formador. Nessa interação, as formações individuais e coletivas se complementam na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma.

Essa concepção de qualidade e de avaliação deve ser construída no próprio ambiente escolar ao mesmo tempo em que é exercitada, e, para sua sustentação, a natureza ideológica precisa ser reconhecida. Além disso, um cuidado especial deve ser tomado para o estabelecimento de condições objetivas necessárias para discussão e encaminhamentos, em função da melhoria da qualidade da escola.

Os encaminhamentos, sempre referenciados no Projeto Político-Pedagógico da Escola, podem tomar dois diferentes caminhos. Um deles, para a própria escola, quando as ações estão em sua alçada e, o outro, para os órgãos competentes do sistema educacional, quando as ações extrapolam os limites de ação da escola.

Desta forma, o processo avaliativo torna-se um terreno fértil para a resolução dos problemas vivenciados e superação das dificuldades encontradas diante das não poucas contradições que se explicitam na escola.

São ações democráticas e representam os novos desafios a serem vencidos, já que a mudança na cultura escolar é requerida. Por isso, é pertinente o alerta de que

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

Tal cuidado é relevante, dada a frequência da presença de discursos que contemplam posturas democráticas e práticas da avaliação formativa, mas que se encontram inseridos em estruturas organizacionais que não propiciam as condições adequadas a essas práticas.

2 - A Metodologia da Pesquisa

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa, pois “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

O pesquisador inseriu-se no ambiente escolar, assumindo, também, o papel de apoiador ao processo de Avaliação Institucional Participativa, com função de transferir a tecnologia da Universidade, mas com o pressuposto de que a comunidade local deveria assumir sua titularidade do processo.

O formato avaliativo proposto à escola contou com a constituição de uma Comissão Própria de Avaliação, a CPA, composta por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, como um principal recurso para garantir a vivência coletiva com o processo avaliativo e, também, trazer à pauta das discussões, toda a multiplicidade das percepções acerca da qualidade desejada “na” e “para a” escola.

A escola pesquisada situa-se na periferia da cidade de Campinas, SP e pertence à Rede Estadual de Ensino. Em 2006, tinha 1122 alunos distribuídos em 35 turmas de 1ª a 4ª séries, organizadas em ciclo de progressão continuada.

Durante o desenvolvimento do trabalho, a AIP foi vista como “mais um recurso à disposição da gestão escolar que colabore para a superação dos problemas enfrentados pela instituição escolar e também um potente recurso para a formação de sua comunidade” (DALBEN, 2008, p. 232).

Para a análise, os dados foram organizados sistematicamente de forma tal que possibilitou, através de sínteses, a busca de padrões e a descoberta dos aspectos importantes a serem aprendidos com a realidade observada, conforme Lüdke; André (1986). Dessa organização resultaram algumas categorias descritivas, que permitiram a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

3 - Os Resultados da Pesquisa

Após a análise dos dados, a pesquisa aponta os elementos que, de alguma forma, facilitaram ou obstruíram a aproximação da Avaliação Institucional, de cunho participativo, junto à escola. São eles:

3.1 - A Referência ao Projeto Político-Pedagógico

Uma das primeiras constatações da pesquisa foi a existência de um Projeto Político-Pedagógico, o PPP, que não é referência das ações tomadas na

escola. Assim, a elaboração de um documento que seja uma referência coletiva se torna uma das primeiras ações nos processos da Avaliação Institucional, já que o PPP e a Avaliação Institucional estão intimamente relacionados.

A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um Projeto Pedagógico que limite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho (FERNANDEZ, 2002, p. 57).

Diante dessa realidade, fica a pergunta: se o PPP não é a referência para a escola ou para aqueles que nela trabalham, existe alguma outra referência coletiva?

As evidências dos dados apontam que essa referência é assumida pela Direção da escola, mas, ao mesmo tempo, mostram que as demandas cotidianas não permitem que ela ocorra. Daí decorre que a prática de cada um dos que trabalham na escola, especialmente a do corpo docente, seja orientada, predominantemente, pela sua própria experiência e por seus próprios valores.

Além disso, as evidências também mostram que a não participação é apontada como o grande obstáculo ao processo. Ou seja, a busca de uma maior participação deve ser o eixo principal de processos de Avaliação Institucional e, para tal, é necessária uma movimentação para a identificação desses elementos e a consequente proposição para a superação dos problemas que provocam.

3.2 - A Cultura Educacional Vinculada ao Papel do Gestor da Escola

Apesar de o discurso democrático ser comum no ambiente escolar, constatou-se a presença de uma relação de poder significativamente vertical e centralizadora, em que, em um extremo, se encontra o coletivo (representando a comunidade escolar, ou seja, os professores, alunos, pais, funcionários) e, no outro extremo, se encontra o individual (onde se encontra o diretor, representando o sistema).

Por se tratar de ambientes que deveriam ser democráticos, a constatação dessa relação é uma importante contradição que deve ser superada, buscando uma melhor distribuição do poder e aumento do compromisso moral, para a busca de melhor qualidade educacional.

Os dados destacam a importância do cargo do gestor e, em particular, do Diretor da escola, em todo o funcionamento da unidade escolar. Esta importância e centralidade podem não ser uma opção do Diretor, mas são constituídas na

complexa relação histórica e, portanto, contextual e estrutural, entre sociedade e escola. No entanto, esta última reforça o entendimento daquela primeira como natural.

Observou-se que colaboram para a consolidação dessa cultura os seguintes aspectos:

- a) A família, as instituições escolares e os locais de trabalho costumam ser ambientes sociais formativos, em que, salvo raras exceções, as relações se apoiam em paradigmas, nos quais o poder é centralizado e acumulado por alguns que decidem, cabendo aos demais cumprir o que lhes é atribuído;
- b) É imprescindível reconhecer que, apesar do discurso da democratização da educação, a centralização do poder do Diretor é, contraditoriamente, definida por Lei que lhe atribui toda a responsabilidade administrativa e pedagógica. Assim, a centralidade do papel do Diretor na cultura escolar, sustentada por muitas décadas, se configura de forma aparentemente natural;
- c) Como já visto, abilitando idade escolar a ausência do Projeto Político-Pedagógico com relevância coletiva, faz com que o Diretor passe a representá-lo diante da comunidade, tanto no campo formal (e oficial), quanto no campo informal;
- d) A frequência da rotatividade dos professores e a quantidade de professores que se inserem nessa rotatividade potencializam a cultura da centralidade do poder do Diretor na escola, pois desaceleram a criação de um clima institucional que favoreça as ações coletivas; aliás, o tempo de convivência sequer permite que as pessoas se reconheçam como um coletivo. No entanto, essa constatação não significa que a não rotatividade seja a garantia dessa não centralização;
- e) Constatou-se que a participação dos familiares é mais significativa nas primeiras séries, diminuindo nas séries seguintes. Ou seja, ao se considerar que essa fase de escolarização é de quatro anos, e ainda que, em geral, as famílias têm mais de um filho na escola, há um tempo de participação dos familiares que também não é aproveitado, caracterizando, assim, uma desnecessária rotatividade dos familiares, com consequências semelhantes às dos professores, para o processo;
- f) A rotatividade de funcionários, principalmente em virtude da terceirização de alguns serviços internos da escola, o que não favorece o engajamento com a comunidade escolar, mais uma vez faz crescer o poder do Diretor, a quem cabe a responsabilidade da avaliação e do pagamento dos serviços prestados;
- g) A não presença do Diretor é outro aspecto que deve ser entendido não apenas como a sua ausência física, propriamente dita, no espaço escolar, mas, também,

a sua indisponibilidade temporal e relacional, uma vez que, mesmo estando na escola, outras demandas não lhe permitem acompanhar o cotidiano escolar. A implicação desse fato é que, por não participar das reflexões pontuais, coletivas ou não, as quais inevitavelmente ocorrem no espaço escolar, forçam-no a tomar medidas que se tornam arbitrárias, para aqueles que delas participaram.

Colaboram para esse quadro outros aspectos como:

- A forma pela qual se organiza o horário do Diretor, associada à demanda de trabalho, deixa evidente o predomínio de solicitações que o forçam a trabalhar em momentos em que não deveria ali estar, o que ele compensa com sua ausência em outros momentos necessários, gerando assim a sensação de abandono;
- As atividades eminentemente burocráticas, inerentes à sua função, concorrem com aquelas de natureza política e relacional;
- A dificuldade financeira à qual a escola é submetida faz com o que o Diretor se torne também um angariador de fundos para a compra de materiais didáticos básicos. Assim, tornam-se fontes de renda para a escola, por exemplo, a cantina e a realização de eventos;
- A falta de qualificação de funcionários, mais particularmente os da secretaria, onde são produzidos e lançados todos os dados administrativos e registrados as informações de natureza pedagógica;
- Apesar de serem muitas as demandas imprevistas, a falta de organização e de sistematização do trabalho colabora para esse quadro de acúmulo de atividades, as quais, de certa forma, são usadas para justificar essa ausência do Diretor.

h) A possibilidade de nomear e destituir pessoas para cargos de confiança é o último aspecto identificado como favorecedor de um ambiente de subserviência entre a Direção e os demais funcionários.

Enfim, todo esse contexto em que há centralidade no Diretor, gera a naturalização desse ambiente autocrático no sistema educacional, muito embora a legislação e os discursos apontem para um sentido contrário que seria o processo democratizado.

Diante desse quadro, todos os que atuam no ambiente escolar parecem acomodar-se na postura de espera, pois, de fato, como não participam da decisão da implantação das possíveis alterações, os demais membros da comunidade escolar não se sentem responsáveis por elas.

Assim, um diretor que sustenta, consciente ou inconscientemente, essa centralização em seu estilo de gestão, não colabora para uma gestão democrática da escola.

3.3 - A Participação

Evidentemente, a participação é eixo central na implantação de processos de Avaliação Institucional Participativa, da mesma maneira que o é em inúmeras outras propostas de melhoria da qualidade educacional.

A pesquisa constatou que a participação não se efetiva no ambiente escolar, podendo residir nessa incoerência uma das origens do fracasso de tais propostas. Identificou, também, alguns traços da cultura escolar ligados à participação e descritos a seguir:

- a) O incoerente posicionamento do Estado, entre as leis e o financiamento, já indica sua intenção de aumentar a participação, mas não oferece as devidas condições para que ela se efetive;
- b) A perda da noção da escola como um bem público, imperando, assim, a visão patrimonialista, por parte dos profissionais da escola;
- c) A predominância dos profissionais da escola em relação aos demais segmentos da comunidade escolar nos mais diversos órgãos colegiados da instituição escolar, colabora para processo de autoexclusão dos alunos, pais e funcionários, fazendo com que participem dos trabalhos, somente se convidados, quando lhes é dada autorização ou permissão para tal;
- d) A inadequação dos horários para o funcionamento dos órgãos colegiados, já que sua escolha é determinada pela disponibilidade profissionais da escola em detrimento das possibilidades dos familiares;
- e) A falta de envolvimento dos professores que também se autoexcluem do processo, assumindo uma atitude não condizente com a importância do papel social que exercem;
- f) A idéia equivocada de que os familiares se ausentam da escola por não se interessarem sequer pela vida acadêmica de seus filhos e, quando a participação ocorre, se espera que esteja ligada mais à execução de tarefas e de que às tomadas de decisão;
- g) A falta de mecanismos para a criação de uma política de escola que vise ao aumento da participação;
- h) A falta de iniciativas individuais que valorizem a participação, fazendo com que se percam as raras oportunidades, quando membros de diferentes segmentos escolares se encontram, podendo, nesse momento, desenvolver uma cultura de participação.

Para que a escola cumpra a sua finalidade maior que é a de garantir um melhor aprendizado a seus alunos, o aumento da participação da comunidade

deve ser colocado como uma meta primeira em seu Projeto Político-Pedagógico, com seus pressupostos teóricos, suas estratégias e suas necessidades. Com o reconhecimento dessa meta, a Avaliação Institucional Participativa pode colaborar para o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico.

3.4 - A Potencialidade da Avaliação Institucional Participativa na Gestão Democrática

Identificados e destacados alguns dos elementos e mecanismos que interferem na cultura escolar, assim como o conjunto de problemas dela decorrentes no cotidiano, é um erro acreditar que cabe a um único sujeito, ou até mesmo a um pequeno grupo de sujeitos, a responsabilidade pela sua superação. Assim, confirma-se o que há muito tempo se vem falando: a melhoria da qualidade educacional oferecida requer uma gestão democrática que envolva o coletivo escolar. É nessa pretensa diminuição da distância entre o discurso e a prática de uma gestão democrática que se encontra a principal potencialidade da Avaliação Institucional Participativa. Assim, pode representar um equívoco conceitual considerar que o ato de avaliar coletivamente não seja inerente à prática pedagógica e administrativa da escola.

Sem a visão de que ela vem para colaborar com a gestão, não são arquitetadas as disponibilidades de tempo, de espaço e de recursos humanos e materiais para a sua efetivação.

Sem o processo avaliativo participativo, perde-se a oportunidade de usufruir os benefícios que a legitimidade política pode propiciar. Dentre esses benefícios estão a conscientização e o envolvimento responsável que, por sua vez, estimulam a participação.

Mas é necessário que a relação entre avaliar e ser avaliado seja repensada, não pode ser uma relação que fica fechada no interior da escola, já que sofre fortes interferências externas, as quais também precisam ser reconhecidas. Para que o processo avaliativo estimule a participação, o aspecto da unilateralidade do ato de avaliar deve ser superado. Assim, avaliar e ser avaliado são ações que devem ser indissociáveis.

Um processo avaliativo com essa natureza implica a construção de outra cultura avaliativa, cujos procedimentos são, inevitavelmente, mais trabalhosos e demorados. Além disso, precisam ser aprendidos, ao mesmo tempo em que são exercitados.

Tais procedimentos devem ser orientados por uma noção de qualidade

que seja referência a todos os que pertencem à comunidade escolar, caso contrário, suas ações podem se tornar difusas e comprometer a eficiência e a eficácia da gestão democrática. Isso porque, após a melhoria do acesso à escola, seguida da redução dos índices de repetência e evasão, o questionamento agora recai sobre a qualidade da permanência do aluno na escola, e por isso, gera uma nova demanda que, para dar conta de toda a complexidade inerente às ações pedagógicas, requer

[...] uma concepção ampla de saber que inclui conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos, e tudo que diz respeito à cultura humana, onde o método de ensino é também conteúdo, sendo dele indissociável, especialmente quando se pretende educar para a autonomia intelectual e política (PARO, 2003, p. 92).

A permanência dos alunos na escola, os quais antes dela se distanciavam, estabelece um desafio a todos os profissionais da escola, pois coloca em xeque toda a experiência que foi construída com alunos com outro nível socioeconômico e, por isso, com outras exigências. Assim, os professores se veem forçados a reelaborar suas práticas pedagógicas.

Considerações Finais

A primeira constatação ao final da pesquisa é a confirmação da centralidade da avaliação nos processos escolares. Qualquer interferência sobre ela ou através dela repercute em toda a escola, em seu entorno e no sistema educacional. Essa vinculação também confirma o poder de transformação que a escola possui e dá ênfase à responsabilidade que têm todos os que com ela se relacionem de alguma forma. Por isso, é obrigação de cada um desses atores superar a consciência ingênua e tomar iniciativas para a mudança cultural.

Durante a aproximação realizada nessa experiência, foi possível desvelar ou explicitar alguns dos aspectos inerentes à escola que inibem ou colaboram para a implantação de um processo de avaliação institucional de natureza participativa.

Ainda em sua fase inicial, era muito forte a sensação de que se tratava de um projeto utópico, dadas as dificuldades encontradas na escola e outras que se imaginavam pertencer ao sistema escolar. Assim, a intenção maior do trabalho passou a ser a identificação dos fatores inibidores e de outros, facilitadores, para que, uma vez reconhecidos, fossem geradas ações para a sua superação ou

aproveitamento.

É uma oportunidade para que todos na escola se articulem para buscar, de forma consciente, planejada e sistematizada, as condições de garantir a aprendizagem, com uma qualidade compatível às necessidades atuais da população que usufrui da escola. Uma qualidade educacional que leve à transformação social.

Essas análises são relevantes para todos os que reconhecem a centralidade ocupada pela avaliação na sala de aula e nas políticas públicas vigentes há décadas, e deveriam ser levadas a todos os que não a reconhecem, já que os conceitos e princípios no âmbito da sociologia da avaliação evidenciam o quanto as ações pedagógicas e da gestão educacional não são neutras, bem ao contrário disso, são carregadas de fatores ideológicos, em geral, sequer percebidos por aqueles que as executam.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 287p.
- BONDIOLI, A. (org). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Editores Associados, 2004. 253p.
- DALBEN, A. *Avaliação Institucional Participativa: possibilidades, limitações e potencialidades*. 2008. 253f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- DALBEN, A.; SORDI, M.R.L. Avaliação Institucional Participativa: Qual o “seu poder”? In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S.S. (Org.). *A Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millennium Editora, 2009. p. 145-170.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional, instrumento de qualidade educativa: A experiência da Unicamp. In BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (orgs), *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez Editora, 1995. 182p.
- DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003. 200p.
- FERNANDEZ, M.E.A. *Avaliação Institucional da Escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 108p.
- FREITAS, L.C. et al. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.
- LEITE, D. *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis:

Vozes, 2005. 141p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

PARO, V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2003. 119p.

SORDI, M.R.L.; FREITAS, L.C. *O Trabalho de apoio às escolas no processo de Avaliação Institucional Participativo: pontos e contrapontos*. Texto de trabalho, 2005. 12p.

SORDI, M.R.L.; FREITAS, L.C. Territórios da Medida e da Avaliação: elementos para uma avaliação institucional sob medida. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S.S. (Org.). *A Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millennium Editora, 2009. p.43-50.

Enviado em mar./2010

Aprovado em jun./2010

Adilson Dalben

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas e Consultor do Instituto Internacional de Planejamento de Educação da UNESCO (IIPE/UNESCO – Buenos Aires).
E-mail: adalben@uol.com.br
