
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ALINE DE ALMEIDA

**O Papel da Comissão Própria de Avaliação no processo de
Avaliação Institucional Participativa da Educação Básica: a
experiência no município de Campinas - SP**



Rio Claro

2016

Aline de Almeida

O Papel da Comissão Própria de Avaliação no processo de Avaliação
Institucional Participativa na Educação Básica: a experiência no
município de Campinas - SP

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2016

371.26 Almeida, Aline de
A447p O papel da Comissão Própria de Avaliação no processo
de Avaliação Institucional Participativa da Educação Básica :
a experiência no município de Campinas-SP / Aline de
Almeida. - Rio Claro, 2016
47 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Avaliação educacional. 2. Política educacional. 3.
Participação. 4. Qualidade educativa. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Estendo minha gratidão:

À minha querida mãe Doracy por ter me ensinado as coisas mais importantes dentre as coisas que já aprendi.

Aos meus irmãos e especialmente às minhas irmãs por serem pra mim todo sentido de família.

Ao meu marido e melhor parceiro da vida Adamec, por me amar e ter sido a força que não me deixou desistir.

À Professora Dra. Regiane H. Bertagna pela paciência e orientação deste trabalho.

Aos professores que me conduziram durante a graduação, pelos ensinamentos essenciais para minha formação.

À minhas amigas e amigos do curso de Pedagogia da Unesp Rio Claro, em especial Carla e Débora por terem sido reserva de afeto e alegria em cada momento que precisei.

Aos amigos da estrada pelas caronas e companhia em tantas viagens entre Campinas e Rio Claro. Eu não conseguiria sem a amizade e ajuda de cada um.

RESUMO

A Avaliação Institucional Participativa (AIP) inicia-se a partir das experiências e estudos em nível da Educação Superior. A AIP segundo teóricos da área compreende a avaliação como interna à escola e sob seu controle, fundamentando-se em princípios de participação democrática dos atores envolvidos no processo educacional para estabelecimento de um pacto de qualidade negociada em contraposição ao modelo de avaliação externa e em larga escala, focadas no desempenho dos alunos em provas, atualmente difundido pelas políticas educacionais. Este trabalho tem por objetivo analisar a Avaliação Institucional em seu aspecto participativo, buscando compreender como se constituem e se articulam as Comissões Próprias de Avaliação, seus pressupostos teóricos, as especificidades em experiências de AIP aplicadas na Educação Básica. Para isso realizou-se pesquisa qualitativa, utilizando enquanto métodos de estudo o levantamento bibliográfico acerca da experiência de implantação da AIP enquanto política educacional no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Campinas-SP e documental da legislação que norteia e regulamenta tais processos de AIP na Educação na mesma rede de ensino. Conclui-se que a AIP é uma prática avaliativa que pode ajudar na melhoria educativa, pois possui potencialidade enquanto instrumento democrático.

Palavras chave: Política Educacional. Avaliação Institucional. Participação. Qualidade educativa.

QUADRO DE SIGLAS

AI	Avaliação Institucional
AIP	Avaliação Institucional Participativa
ANDES	Associação Nacional de Docentes
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DOM	Diário Oficial do Município
FE	Faculdade de Educação
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LOED	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	13
2.1 Aspectos históricos da Avaliação Institucional no Ensino Superior.....	13
2.2 Fundamentos teóricos da Avaliação Institucional Participativa.....	19
3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A experiência de Campinas - SP.....	22
3.1 Trajetória da Avaliação Institucional Participativa nas escolas de Ensino Fundamental.....	22
3.2 Elementos da Avaliação Institucional Participativa no Ensino Fundamental.....	27
3.2.1 Qualidade Negociada.....	29
3.2.2 Participação.....	32
4. O PAPEL DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO.....	36
4.1 A Participação dos atores através da Comissão Própria de Avaliação.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
6. REFERENCIAS.....	45

1. INTRODUÇÃO

A Avaliação Institucional (AI) é uma ferramenta de avaliação de instituições e sistemas educacionais. Foi elaborada e aplicada a partir da Educação Superior, num processo que começou a ser discutido no movimento docente a partir do início da década de 1980 nas Universidades brasileiras, se desenvolvendo para a Reforma Universitária. Na década de 1990 instituiu-se o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), que entre 1993 e 1994 recebeu projetos de avaliação institucional de 71 universidades brasileiras, um número considerado significativo de participações visto que as adesões eram voluntárias (RISTOFF, 2008). Esta experiência se tornou significativa e referência para posteriormente se pensar e elaborar as bases para a criação e consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) implantado a partir da lei 10.861 de 14 de abril de 2004.

Inspirados em experiências de AI desenvolvidos na Educação Superior, teóricos do campo da avaliação vêm articulando processos de AI também na Educação Básica.

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a AI é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula (FREITAS et al., 2012, p. 35).

A AI carrega, portanto, a identidade da escola e representa os princípios de seus participantes enquanto coletivo. É a efetiva participação que atribui legitimidade

política ao processo de avaliação da escola e de seu projeto. No campo da Avaliação Institucional, a formação de Comissões Próprias de Avaliação (CPA) é entendida como estratégia para efetivação da participação enquanto princípio da qualidade.

Desta forma, e considerando a relevância da AI no campo da avaliação, tomamos como temática principal deste trabalho apreender, compreender processo de avaliação institucional tendo como foco a experiência de AIP da rede municipal de Campinas – SP e os processos participativos engendrados principalmente na participação. Uma das experiências significativas de AIP na educação básica, que será objeto deste estudo, é a da rede municipal de Campinas - SP, desenvolvida enquanto política pública a partir de 2002 em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenado pelos professores Luiz Carlos de Freitas e Mara Regina Lemes de Sordi. Em 2003 firmou-se uma Carta de Princípios, divulgada em julho daquele ano. Após período de discussões e elaborações que envolveram docentes, alunos, especialistas da rede e representantes da comunidade, é divulgado em agosto de 2007 o Plano de Avaliação Institucional da Rede Municipal de Campinas, definindo, entre outros elementos, as etapas a serem desenvolvidas no processo. Em 2008 através da resolução SME 05/2008, publicada no Diário Oficial do município em 07 de Maio de 2008, instituiu-se as CPAs e deflagrou-se efetivamente o processo de AIP primeiramente nas unidades de Ensino Fundamental.

Neste sentido, procuramos nos aproximar desta experiência de AIP, tendo como foco as CPAs enquanto estratégia para participação dos atores. Para isso nos aproximamos dos fundamentos teóricos e princípios da AIP, tendo como objetivo compreender como se desenvolve o aspecto participativo através da composição e atuação de Comissões Próprias de Avaliação na experiência de AIP desenvolvida na rede pública municipal de Campinas-SP.

Para realização deste trabalho optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa na perspectiva apresentada por Lüdke e André (1986, p. 4) que “é a partir da interrogação que ele (o pesquisador) faz dos dados, baseada em tudo que o que ele

conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado”.

Lima e Miotto (2007 p. 39) reafirmam tal concepção de pesquisa qualitativa ao considerá-la “[...] uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta as atividades de ensino e a atualiza frente a realidade”.

A partir desta perspectiva, elegemos como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico. Conforme indicado por Lima e Miotto:

“[...] a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 40)

No quadro abaixo seguem pesquisas publicadas acerca das experiências de AIP desenvolvidas em Campinas:

QUADRO 1 teses e dissertações – AIP EM CAMPINAS

Título	Autor – Ano	Tipo de publicação
Avaliação Institucional Participativa na Educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades	Adilson Dalben – 2008	Dissertação (mestrado)
Avaliação Institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas	Geraldo Antonio Betini – 2009	Tese (doutorado)
A Avaliação da escola pelos pais	Mônica Cristina Martinez de Moraes – 2010	Tese (doutorado)
Avaliação Institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas-SP	Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes – 2011	Tese (doutorado)

O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência	Cecília Aparecida Xavier – 2011	Dissertação (mestrado)
Avaliação Institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes.	Maria Simone Ferraz Pereira – 2012	Tese (doutorado)
O sistema participativo da Avaliação Institucional e as contribuições na formação dos estudantes: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Campinas.	Marlene Gonzaga dos Anjos – 2013	Dissertação (mestrado)
A participação das famílias no processo de AIP na Educação Infantil	Ana Paula Carra Tusch – 2014	Dissertação (mestrado)
A participação dos professores no processo de auto avaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Campinas.	Camila Rodrigues – 2015	Dissertação (mestrado)

No sentido de ampliar a compreensão acerca das ações que conduzem o desenvolvimento da AIP, realizou-se pesquisa documental através de publicações oficiais e da legislação que processualmente vem regulamentando processos de AIP na Educação Básica no município de Campinas-SP. Lüdke e André (1986) apontam a análise documental como uma técnica exploratória que permite ao pesquisador identificar informações factuais nos documentos, dos quais é possível retirar “[...] evidências que fundamentem afirmações e declarações”. Os documentos constituem-se uma ‘fonte estável’ e ‘não-reativa’, dando estabilidade aos resultados obtidos. No quadro abaixo estão os documentos publicados pela SME acerca da AIP:

QUADRO 2 DOCUMENTOS CONSULTADOS

Carta de princípios	Publicada em 17/07/2003	Site da PMC – SME – DEPE – AI	HTTP://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta de principios.pdf
Resolução SME/FUMEC 09/2005 Diretrizes para organização, avaliação e fortalecimento do trabalho pedagógico.	Publicada em 13/09/2005	DOM	HTTP://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/818953805.pdf#10
Plano de AIP da rede municipal de Campinas.	Publicado em 2007	Site da PMC – SME – DEPE – AI	HTTP://campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-institucional/index.php
Resolução SME 05/2008 Estabelece as diretrizes para o processo de Avaliação Interna e para constituição das CPA's nas escolas municipais de Ensino Fundamental	Publicado em 07/05/2008	DOM	HTTP://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1531891068.pdf
Portaria SME 87/2010 Nomeia os servidores responsáveis pela elaboração do plano de AIP para a Ed. Infantil.	Publicado em 28/09/2010	DOM	HTTP://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1084199732.pdf#4
Plano de AIP para a Ed. Infantil da rede municipal de ensino de Campinas	Publicado em 18/11/2011	DOM	HTTP://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1499924823

A partir dos dados e conteúdo presentes nestas publicações foi possível delimitar um referencial teórico para a AI e AIP, bem como aspectos de seu desenvolvimento em diferentes níveis da educação. O capítulo seguinte tratará da avaliação institucional no nível superior, uma política de avaliação nacional das universidades brasileiras, desenvolvida atualmente via SINAES.

2. AI NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Neste capítulo apresenta-se um histórico sobre a implantação de políticas de Avaliação Institucional na educação pública brasileira, desde o ensino superior, seu desenvolvimento e as principais características, baseados em autores e pesquisadores envolvidos com essas experiências de AI nas universidades. No segundo tópico encontram-se os princípios e fundamentos teóricos mais relevantes para uma avaliação formativa e participativa da educação, que ultrapasse a avaliação tão somente através de exames aplicados aos alunos, que são considerados insuficientes para revelar os problemas e potencialidades de uma instituição de ensino. Tais fundamentos tomados por referência, inspiram e concedem elementos para a elaboração de propostas de AI para a educação básica, especificamente de interesse deste trabalho nas escolas de ensino fundamental.

2.1 Aspectos históricos da AI no ensino superior

A trajetória da Avaliação Institucional na educação brasileira inicia-se nas universidades, a partir da década de 1970, especificamente nos programas de pós-graduação. Desde esse período, avaliações institucionais são realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (SANDER, 2008).

Com o objetivo de verificar o impacto da reforma do ensino superior implementada em 1968, surge em 1983 o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Durante a década de 1980, no contexto da redemocratização do país, debates a respeito da avaliação institucional do ensino de graduação são protagonizados pela Associação Nacional de Docentes (ANDES) e pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras motivados em contrapor-se aos projetos do Ministério da Educação (MEC), como a proposta elaborada pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) de 1986 e a Comissão de

Apropriação de Custos das Instituições Federais de Ensino Superior, instituída em 1988 pela Portaria MEC/Sesu nº 278 (SANDER, 2008).

Neste período, a avaliação de processos educacionais emergiu como uma tendência mundial, especialmente pela necessidade de controle social, justificativa de investimento e exigência de imprimir qualidade à gestão de sistemas educacionais (FONSECA, OLIVEIRA e AMARAL, 2008).

No contexto das reformas no início da década de 1990, com o Estado alicerçando-se em políticas e ideologias neoliberais, como forte influência do mercado e sua concepção administrativa de qualidade total, é estabelecido em 1993 o Plano Decenal de Educação para Todos, apontando a necessidade de implantação de amplo sistema de avaliação com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino público e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (FONSECA, OLIVEIRA e AMARAL, 2008). “[...] A avaliação institucional estendeu-se por diversos países em desenvolvimento, como uma das ações complementares às reformas instauradas sob orientação da globalização – descentralização das funções do Estado” (BERTAGNA, 2010, p. 102).

Os debates entre IES e o MEC se intensificam e, em consequência deles é criada em 1993 a Comissão Nacional de Avaliação, integrada por representantes dos reitores das universidades brasileiras. Logo em seguida, é apresentada ao MEC, pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) a proposta do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), projeto considerado de natureza emancipatória e participativa, combinando auto-avaliação das IES e avaliação externa (SANDER, 2008).

O PAIUB contou com ampla adesão das IES brasileiras, recebendo entre 1993 e 1994 projetos de avaliação institucional de 71 universidades brasileiras, um número considerado significativo de participações visto que as adesões eram voluntárias (RISTOFF, 2008). Segundo Fonseca, Oliveira e Amaral:

Boa parte da aceitação do programa deveu-se à ênfase conferida à autonomia das universidades, que puderam conceber e planejar seus projetos de avaliação institucional com amplo envolvimento da

comunidade universitária, tendo em vista os impactos desejados na melhoria da gestão e do trabalho acadêmico (FONSECA, OLIVEIRA E AMARAL, 2008, p. 28).

A primeira experiência de Avaliação Institucional a se concluir numa universidade brasileira foi a da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desenvolvida no período de 1991 a 1993. (DIAS SOBRINHO, 2008). Algumas condições objetivas e subjetivas contribuíram para que o processo de AI se desenvolvesse e fosse concluído na UNICAMP. A primeira delas era a consolidação da estrutura educativa desta universidade. Como aponta Dias Sobrinho (2008, p. 72) “Refiro-me à sua função essencialmente educativa, que se realiza inseparavelmente pela produção e socialização do conhecimento e pela formação humana, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Outra condição era a presença de práticas democráticas já asseguradas pela organização institucional:

A esfera institucional reconhece as hierarquias de poder e de saber, estabelece a instância e os espaços, consolida as normas e os códigos das relações de trabalho, enfim, define o conjunto de dispositivos éticos, normativos, administrativos e funcionais do cotidiano universitário. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 74)

Outros fatores relevantes foram a autonomia, que a UNICAMP conquistou em fevereiro de 1989 e a existência de um projeto institucional na Universidade, o chamado “Projeto Qualidade”, cujo foco era a integração para superação de dicotomias e falsas oposições e também a definição de uma política de qualificação global. Nesse contexto, a Unicamp tinha as condições de promover uma avaliação institucional que abrangesse as dimensões e estruturas da Universidade em sua totalidade (DIAS SOBRINHO, 2008).

O projeto inicial de avaliação institucional da UNICAMP priorizou a relação acadêmica, ou seja, a avaliação do ensino, pesquisa e extensão, subsidiada pelas análises relativas à administração e à infra-estrutura, integradas no conjunto da universidade. “Não se tratava apenas de conhecer o objeto, ou melhor, a realidade

acadêmica em suas distintas dimensões, mas também de promover sua qualidade por intermédio do processo avaliativo” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 77).

Os processos da avaliação interna e auto avaliação se iniciam em março de 1991, quando as comissões centrais de graduação e pós-graduação discutem em conjunto os princípios, conceitos, objetivos e estratégias do projeto. É fixado um cronograma com datas e assuntos a serem cumpridos nas unidades e setores envolvidos com a avaliação. Essa etapa se conclui em agosto de 1992 e Dias Sobrinho assim a descreve:

[...] momentos de discussão, concepção e elaboração do projeto, de sensibilização da comunidade interna, de levantamentos de dados gerais e uma série de estudos a respeito da multiplicidade de assuntos, de diagnóstico e auto avaliação, tudo isso consolidado em volumosos relatórios informativos e analítico-interpretativos. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 78)

Entre setembro e dezembro de 1992 é realizada a avaliação externa. Comissões externas analisaram os relatórios de auto avaliação e realizaram entrevistas e visitaram bibliotecas, laboratórios e demais instalações. Ao final desta etapa cada comissão externa preparou seu relatório de avaliação. Esses relatórios foram discutidos nas unidades no primeiro semestre de 1993, considerando os resultados da avaliação interna, num processo de reavaliação. As ações se concluíram em aproximadamente dois anos e meio e foram aprovadas formalmente pelo conselho universitário em novembro de 1993 (DIAS SOBRINHO, 2008).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), Paulo Renato assume a gestão do Ministério da Educação. A política governamental de avaliação das universidades pós-1995 torna-se mais consistente aliada a uma visão de Estado mínimo, que atribui ao mercado poder e direito de organizar a oferta e a qualidade de serviços como a educação e a pesquisa, que terceiriza e descentraliza as decisões e a implantação dessas ações. (BELLONI, 2003).

Através da medida provisória n ° 1.018 de 8 de junho de 1995 e decreto n ° 2.026 de 10 de outubro de 1996, instituiu-se um novo programa de avaliação das IES, que se expressou através do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido por

“provão”. O ENC foi um exame de natureza quantitativa, baseado em indicadores nacionais de desempenho dos estudantes, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Previa a participação compulsória dos alunos concluintes dos cursos de graduação, aplicação de questionário socioeconômico e suas opiniões sobre o ensino. (FONSECA, OLIVEIRA e AMARAL, 2008).

Leite (2005, p. 37) caracteriza o provão de acordo com o modelo de avaliação denominado *Análise de sistemas*, na qual “os marcos analíticos repousam sobre a função estável da produção, da regulação e da quantificação”. Segundo a autora este enfoque é bastante utilizado por governos democráticos, pois ao empregar a metodologia da ciência positiva e se auto definir como científico-social, é bem aceito pela burocracia do Estado e pela opinião pública. Para Sander (2008) o ENC pautava-se por critérios que estimulavam práticas competitivas e comparações, muitas vezes baseados em dados desprovidos de validade técnica, sentido pedagógico e solidariedade humana, desconsiderando a relação entre avaliação, financiamento e autonomia da Universidade. Assim, não valorizou a participação crítica e construtiva da comunidade acadêmica e ainda, limitou também a atuação da Comissão Nacional e Comitê assessor do PAIUB à avaliação interna.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) artigo 9º, inciso V e VI estabelece que caiba à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. A avaliação educacional se estabelece, portanto, parte da função reguladora do Estado.

Em 2003, início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, institui-se uma Comissão Especial de Avaliação, que produz estudo indicando que o ENC/provão:

[...] era desvinculado de outros processos avaliativos e a divulgação dos resultados pela mídia enfatizava, sobretudo, as comparações entre as instituições. Na verdade, atendia-se mais à construção da

reputação institucional do que à qualidade do ensino. (FONSECA, OLIVEIRA e AMARAL, 2008, p. 24)

Como parte dos trabalhos realizados por essa comissão, ainda em 2003, foi apresentado o documento “Bases para uma Nova Proposta de Avaliação e Regulação da Educação Superior” produzido mediante consultas e audiências públicas. O conteúdo desta proposta busca articular por um lado “processos educativos e emancipatórios da avaliação com autonomia da instituição” e ao mesmo tempo “avaliação com regulação, própria da supervisão estatal, para as questões de controle da qualidade e expansão do sistema de educação superior” (LEITE, 2005, p. 64).

Em consequência desse processo, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES foi considerado um recomeço associado à experiência do PAIUB no início da década de 1990. Entre seus objetivos está o respeito a identidade e autonomia das instituições de educação superior.

O SINAES é estruturado por três principais componentes: Avaliação Institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, analisando os aspectos em torno dos três eixos: ensino, pesquisa e extensão. Os instrumentos metodológicos para avaliação são: a auto avaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), Avaliação Externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação dos cursos de graduação, além de censos e cadastros. A avaliação das instituições é coordenada e supervisionada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). (INEP, 2011)

No contexto do SINAES, é possível identificar duas concepções de avaliação, “[...] que propõe unir num sistema de avaliação: a emancipação (desenvolvimento da instituição) e a regulação (papel do Estado no controle da regulação da qualidade)” (BERTAGNA, 2010, p. 103).

2.2 Fundamentos teóricos da AIP

No acúmulo das experiências em Avaliação Institucional desenvolvidas nas universidades brasileiras ao longo das últimas décadas está presente a formulação de princípios considerados fundamentais, construídos durante experiências da Avaliação Institucional, na trajetória de elaboração do PAIUB, no seu desenvolvimento e mais recentemente na elaboração da proposta do SINAES.

Em que pese as mudanças na conjuntura política do país ao longo dos anos, que em diferentes momentos produziram mudanças estruturais e objetivas nas políticas educacionais, entre elas a avaliação, no campo da Avaliação Institucional é possível identificar o esforço dos atores envolvidos com a pesquisa avaliativa em consolidar uma proposta que almeje a qualidade social da educação ofertada nos diferentes níveis de ensino.

Baseando-se em experiências de Avaliação Institucional desenvolvidas em universidades como UNICAMP, UnB e UFSC, no contexto do PAIUB e anteriores ao programa, relatadas e analisadas por autores como Belloni (2003), Dias Sobrinho (2008), Ristoff (2008), elaborou-se pressupostos, fundamentos e princípios que formam uma base conceitual e metodológica para uma proposta de Avaliação Institucional de orientação formativa e construtiva:

É possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democratização do conhecimento e da educação, assim como com a transformação da sociedade. Este é o papel ou função social da avaliação. (BELLONI e BELLONI, 2003, p. 20)

Esta perspectiva de AI, opõe-se à concepção de avaliação meritocrática, que orientada por uma lógica de regulação e controle estabelece padrões de excelência

que se traduzem em rankings, que seleciona os “melhores” ou “piores”, tendo em vista a premiação ou punição através de incentivos e financiamento. Como expressa Belloni e Belloni:

[...] visa a construção da qualidade e da excelência não excludentes, mediante a identificação dos acertos e das dificuldades, com a finalidade de melhoria institucional e de construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento social. (BELLONI E BELLONI, 2003, p. 14)

Apresentam-se abaixo os marcos conceituais e metodológicos que fundamentam a AI das Instituições de Ensino Superior:

Institucionalidade como princípio explicativo; duplo sentido: do objeto de avaliação, que é a própria instituição em seu conjunto e de forma articulada; é também institucional no sentido do sujeito, porque “[...] é movida pela vontade política e pela prática concreta dos agentes da instituição; se realiza institucionalmente na forma da democracia vivida na instituição” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 21).

Globalidade: visão global sobre a instituição e em sua complexidade, integrando visões mais detalhadas e aspectos parciais;

Entre os elementos convergentes apontados nos estudos analisados encontramos: o princípio de *totalidade* que deve envolver a Avaliação Institucional. Dias Sobrinho (2008, p. 63) defende a totalidade como “um questionamento rigoroso e sistemático de todas as atividades da universidade, seus fins e seus meios: ensino, pesquisa e extensão, bem como gestão, infraestrutura e condições gerais de trabalho”. A totalidade da avaliação refere-se ainda à ampla participação dos atores envolvidos com a instituição: comunidade acadêmica e científica e da sociedade. À totalidade une-se o princípio de *integração*, como estratégia para superar a fragmentação de avaliações isoladas ou individualizadas. Como segue pontuando Dias Sobrinho (2008, p. 64): “Para além do entendimento das partes, a avaliação deve conduzir à compreensão e construção de totalidades integradas”.

A avaliação institucional do ensino superior deve ainda ter a qualidade social por objetivo e ter a *pluralidade* de visões como um princípio de qualidade que neste sentido passa pela construção social e pública dos critérios, levando em conta as especificidades das áreas de conhecimento, bem como prioridades institucionais e pertinência, apresentando-se enquanto um modelo de avaliação de relevância social. Por fim, a Avaliação Institucional é um processo pedagógico, de proposição formativa que “[...] produz uma visão de conjunto da instituição e procura as melhores formas e meios para articulação das funções, dos fins e das estruturas organizacionais” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 23).

No contexto do SINAES, a participação e a integração também aparecem como elementos centrais, como aponta as Diretrizes da CONAES:

Além de integração e articulação, é também central no SINAES a participação. Esta é uma exigência ética, que convoca a todos os membros da comunidade acadêmica de educação superior, das instancias institucionais, de setores governamentais ou da sociedade a se envolverem nas ações avaliativas, respeitando os papéis e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas e éticas das distintas categorias. (LEITE, 2005, p. 64)

Neste sentido, a CPA é o elemento que viabiliza a participação no processo de AIP, ao garantir em sua composição a representação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e também da sociedade civil, configurando-se um órgão de representação acadêmica responsável por coordenar a auto avaliação da instituição. A organização de CPAs é uma realidade nos processos de AI na educação superior, e possui características e articulações próprias.

3. AIP NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência de Campinas – SP

Neste capítulo abordaremos a Avaliação Institucional Participativa enquanto política de avaliação da educação básica, especificamente no ensino fundamental. Para isso nos basearemos na experiência da rede municipal de Campinas. No primeiro tópico descreveremos a trajetória de implementação da política de AIP pela Secretaria Municipal de Educação (SME), desde sua elaboração, passando pela publicação das normas legais, e aspectos de sua efetivação em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas. No segundo tópico abordaremos os fundamentos teóricos e especificidades presentes no processo de AIP do ensino fundamental de Campinas, com ênfase no aspecto participativo e no conceito de Qualidade Negociada.

3.1 Trajetória da AIP nas escolas de ensino fundamental

Para traçar sua trajetória, nos basearemos principalmente no estudo realizado por Mendes (2011), onde constatamos que os debates a respeito da formulação de um Sistema de Avaliação no âmbito da rede pública municipal de educação iniciam-se em 2002, no contexto político da gestão da prefeita Izalene Tiene. Baseando-se na necessidade de construir um modelo de avaliação que ultrapassasse a medição do desempenho dos alunos obtidos através das avaliações em larga escala, consideradas insuficientes para o entendimento das necessidades e demandas de políticas públicas para essa etapa da educação. Neste sentido, com objetivo de promover a melhoria da qualidade social da educação e da escola pública a partir do envolvimento de seus diferentes atores no processo avaliativo da instituição. Neste ano é estabelecida uma parceria entre a SME e o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) vinculado a Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP. Dos encontros realizados entre pesquisadores em avaliação do LOED e profissionais da SME foi elaborada uma proposta inicial, que após ser debatida em seis audiências públicas envolvendo os profissionais da rede municipal, o que conduziu, já em 2003, à organização de uma Carta de Princípios, é também

instituído através da Resolução SME-FUMEC 07/03 o Conselho Gestor de Sistemas de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Campinas e da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), formado por representantes das unidades educacionais, da SME, da FUMEC e da UNICAMP, com a responsabilidade de acompanhar o processo de discussão, implementação e viabilização do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Campinas e FUMEC. A respeito desta etapa, defende-se:

O desenvolvimento de processos de avaliação em redes de ensino, escolas e salas de aula é um processo bastante requerido no cenário nacional. As experiências em relação a esta temática têm revelado, entretanto, que é necessário que os princípios orientadores dos processos de avaliação sejam construídos e conhecidos por todos, de forma a conseguir o maior envolvimento possível no processo. (FREITAS; SORDI; *et. al.* 2012, p. 77)

Os princípios formulados e estabelecidos como norteadores da AIP e expressos na Carta de Princípios assim se apresentam em Mendes (2011, p. 118-120)

a) a avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. (...) Avaliar supõe, em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. A avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola;

b) a qualidade é entendida como o melhor que a comunidade escolar pode conseguir frente as condições que possui, tendo em vista os objetivos de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. (...) A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação;

c) qualidade não deve ser vista apenas como “domínio de português e matemática”, mas, além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. A qualidade da escola depende da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola. (...) Os processos avaliativos longe de serem apenas aperfeiçoamento de resultados acadêmicos,

visam criar sujeitos autônomos pelo exercício da participação em todos os níveis;

d) o sistema de avaliação proposto contempla três níveis: construção da avaliação ao nível da sala de aula (ensino aprendizagem); construção da avaliação ao nível institucional (Escola); construção da avaliação do sistema ou conjunto da rede (Secretaria). A adesão das Escolas aos níveis 1 e 2 é optativa, o terceiro nível é responsabilidade do poder público;

e) nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a “ranqueamento” ou classificação de escolas ou profissionais e muito menos de conduzir a premiação ou punição. Os dados devem conduzir a processos de reflexão local e melhoria da escola. (...) Como princípio geral, as ações de avaliação, dentro ou fora da sala de aula, não se destinam a punir ou classificar, mas sim a promover;

f) o processo avaliativo deve ser construtivo e global. Ele envolve participantes internos (professores, alunos, especialistas, funcionários administrativos) e participantes externos (sociedade, pais, empregadores). É um processo que deve combinar auto-avaliação, avaliação por pares e também um olhar externo;

g) o compromisso da avaliação da rede ou do conjunto do sistema é de se usar técnicas modernas, levando-se em conta tanto os resultados obtidos como as condições em que eles foram concretizados. Para a avaliação institucional (Escolas), a técnica de base será a auto-avaliação seguida pela avaliação baseada em pares. Ao nível do ensino-aprendizagem, devem ser disponibilizados conhecimentos para que os professores possam criar estratégias específicas de avaliação, preservando a autonomia profissional e valorizando a atuação responsável do professor no processo pedagógico;

h) a avaliação não deve ser um instrumento de controle sobre a escola e os profissionais da educação, mas sim um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a Secretaria Municipal;

i) o modelo de qualidade e seus indicadores devem ter legitimidade técnica e política e ser produzido coletivamente com as escolas da Rede Municipal, a partir da prática;

j) todo o processo deve ser acompanhado por um Conselho Gestor do Sistema de Avaliação de constituição tripartite: Universidade, Secretaria Municipal e representantes de Escolas. (SME, 2003; FREITAS, SORDI, FREITAS, H. & MALAVASI, 2004 *apud* MENDES, 2011).

Dando continuidade ao processo, elaborou-se um conjunto de indicadores gerais por área, definindo os compromissos fixados e fundamentando o sistema de avaliação em construção. Mendes (2011, p. 120) destaca “não haver intenção de se

fixar níveis a serem atingidos, porém os indicadores constituem importante passo para orientar as escolas sobre o que a rede está sinalizando como fonte de dados para sua análise de qualidade”. As áreas objetos da avaliação foram:

1. Projeto Político Pedagógico da rede Municipal (Secretaria);
2. Projeto Político Pedagógico (Escolas);
3. Contexto histórico-familiar predominante na região da escola;
4. Nível socioeconômico dos profissionais e alunos da escola;
5. Infraestrutura existente na escola;
6. Formação dos profissionais da escola;
7. Estilo pedagógico de diretores, professores e alunos;
8. Organização curricular
9. Rendimento do aluno e seu desenvolvimento nas disciplinas;
10. Participação dos pais na escola e visão da família sobre a escola;
11. Inclusão de alunos com necessidades especiais (MENDES, 2011, p. 120-121)

A ação seguinte foi a coleta de dados nas escolas, através da elaboração e aplicação de três questionários, com objetivo de obter informações a respeito de alunos, professores e diretores, bem como a respeito da escola.

Em 2005 o Conselho Gestor retoma as atividades a partir de uma nova composição, garantindo a participação de cada segmento por meio dos Conselhos de Escola (MENDES, 2011). Através da Resolução SME/FUMEC nº 09/2005, são estabelecidas as diretrizes para a organização, avaliação e fortalecimento do trabalho pedagógico, entre as quais a Avaliação Institucional é considerada o instrumento para “[...] análise coletiva das ações previstas no Projeto Pedagógico e estabelecimento de novas metas para a elevação da qualidade do ensino aprendizagem” (DOM 13/09/2005 p. 10).

Em 2006, é elaborado o *Plano de Avaliação Institucional Participativa*. Este documento é formulado por uma equipe de especialistas da rede, instituída pelo Departamento Pedagógico (DEPE) sob a coordenação da professora Mara De Sordi, do LOED/UNICAMP. O modelo de avaliação institucional para escolas de ensino

fundamental proposto tem como referência o modelo já instituído na realidade da educação superior brasileira que é o do SINAES, enquanto ponto de partida, mas procurando criar sua própria identidade, considerando que não existia procedimentos próprios específicos à avaliação institucional de escolas de educação básica. Mendes (2011) afirma que um dos principais recursos para a avaliação institucional no SINAES é a composição de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA):

Perspectiva-se com a sua criação garantir o olhar interno e considerar os parâmetros de origem externa, usando instrumentos de auto avaliação e avaliação externa. Neste processo avaliativo, a CPA deverá respeitar as dimensões éticas e políticas no interior da escola, tendo como eixo central a participação. (MENDES, 2011, p. 126)

No ano de 2007 deflagram-se ações no sentido de implementar o projeto de AIP enquanto política pública da rede municipal de educação em todas as escolas de ensino fundamental e FUMEC. É oficializado pela SME o projeto denominado “AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede municipal de ensino de Campinas e Fundação Municipal para a Educação Comunitária”, constituído pela professora Mara Regina Lemes De Sordi do LOED, juntamente com a Comissão de Avaliação Institucional da SME/FUMEC (MENDES, 2011), além disso a professora Mara De Sordi é contratada como formadora, responsável pela formação de orientadores e coordenadores pedagógicos, fornecendo subsídios teóricos para a realização da AIP nas escolas, além de prestar assessoria e suporte à implementação do projeto (SOUZA, 2012).

Em 07 maio de 2008 é publicada no DOM a resolução SME 05/2008, que estabelece as diretrizes para o processo de avaliação interna e para constituição das CPAs nas escolas de ensino fundamental. O documento atribui à CPA a coordenação do processo de avaliação interna e ao Orientador Pedagógico (OP) a responsabilidade de articulação da CPA, considerando que este profissional possui funções diretamente vinculadas ao Projeto Pedagógico da escola, dando condições de que contribua qualitativamente com o processo. As CPAs devem ser compostas por um membro de cada seguimento da escola (gestão, professores, alunos, funcionários e pais) e eleger um coordenador. Ao final do processo de auto

avaliação, devem elaborar um relatório, pareceres e eventuais recomendações, que serão apresentados ao Conselho de Escola e equipe do NAED (MENDES, 2008).

A partir daí inicia-se a aplicação dos processos de avaliação interna nas unidades escolares (40 escolas de ensino fundamental e 4 escolas de educação de jovens e adultos). Simultaneamente a isso são realizados encontros de formação com orientadores e coordenadores pedagógicos, no sentido de instrumentalizar as equipes neste processo. No segundo semestre de 2008, a SME promove encontros de representantes de CPA por segmento e em dezembro um Encontro Geral das CPAs. Segundo Souza (2012) esses encontros permitiram o acompanhamento do processo, bem como a socialização e reflexão das experiências, avanços e dilemas que se manifestaram no primeiro ano de implementação da AIP.

A AIP no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Campinas derivou-se de um campo de estudo e foi institucionalizado como uma política pública pela SME Campinas por meio dos processos acima descritos. Pode ser entendida, portanto, como uma contribuição da universidade com a comunidade local (BETINI, 2009). A experiência com as escolas também contribui com o campo de pesquisa da Avaliação Institucional, aumentando o conhecimento acerca do seu desenvolvimento em escolas públicas de ensino fundamental e permitindo uma relação dialética entre a elaboração teórica e as experiências que se concretizam na prática.

3.2 Elementos da AIP no Ensino Fundamental

A avaliação da qualidade da educação pública é uma realidade no contexto da educação brasileira. Considerando como marco legal inicial a promulgação da LDB, conforme já mencionado anteriormente, que em seu artigo 9º, inciso V e VI estabelece que caiba à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Caracterizando a função reguladora e avaliadora do Estado.

Atualmente as políticas nacionais voltadas para a medição da qualidade da educação básica são dadas através de avaliações externas nacionais da educação básica, realizadas pelo INEP, compondo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é composto por três avaliações em larga escala, sendo elas: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que abrange, por amostra, alunos das redes públicas e privadas matriculados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) que se trata de uma avaliação censitária aplicada a alunos matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental de escolas das redes públicas municipal, estadual e federal; e ainda a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação também censitária que envolve alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas e tem por objetivo avaliar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. A ANEB e a Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual. Essas avaliações têm por finalidade “[...] uma melhor adequação às políticas educacionais, ajustando o financiamento da educação pelo Estado” (DALBEN; SORDI, 2009, p. 148). Os resultados dessas avaliações são utilizados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A AI se diferencia da avaliação da aprendizagem, seu objeto é a instituição escolar e não o aluno individualmente. O modelo de Avaliação Institucional do ensino fundamental, formulado pelo LOED, e adotado em Campinas, tem como seu conceito fundamental a participação, por isso denomina-se Avaliação Institucional Participativa (AIP). Ela é concebida como uma alternativa de contrarregulação, permitindo dar voz a escola, possibilitando a construção de um entendimento de qualidade social da educação.

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a AI é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. (FREITAS et al 2012, p. 35)

3.2.1 Qualidade Negociada

O conceito de qualidade educativa que encontramos em AI possui o entendimento da qualidade enquanto “[...] uma construção social e histórica, dinâmica e plural. Refere-se à sociedade que queremos e produz-se de acordo com os sistemas de valores dos grupos humanos” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 22).

A qualidade é valorativa e relativa. Valorativa porque 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 (DALBEN, 2010, p. 133).

A visão de qualidade referida nessa proposta de AIP é entendida como “Qualidade Negociada”, fundamentada no conceito de Anna Bondioli, no qual a qualidade é entendida como “[...] uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca, uma construção de saberes” (2004, p. 24).

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequada 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).

Neste sentido, a qualidade negociada prevê o envolvimento dos diversos atores com a prática educativa na construção de um conceito de qualidade e de indicadores que expressem a qualidade desejada. A formulação do Projeto Político Pedagógico coletivo considera-se instrumento para a condução da qualidade

negociada entre o órgão público e o órgão gestor da rede, com compromissos e responsabilidades recíprocas (BONDIOLLI, 2004). Freitas (et al.) reafirmam o sentido de que se estabeleçam pactos entre os múltiplos atores: “da escola para com seus estudantes; da escola par consigo mesma; da escola para com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema escolar para com a escola” (2012, p. 37). Autores defendem ainda a qualidade negociada enquanto:

[...] 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. 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 qualquer outra atividade humana. (SOUZA e ANDRADE, 2009, p.54)

Sobre a natureza da negociação enquanto elemento presente na AIP, afirma-se:

- A negociação visa um resultado que é fruto de um acordo entre as partes envolvidas, o que lhe confere legitimidade política. [...]
- Quanto mais ampla, qualificada e intensa for a participação dos membros da comunidade educativa, mediada sempre por processo de negociação, maior potencialidade de transformação qualitativa a avaliação carrega [...]
- A aprendizagem da negociação ocorre na prática do negociar. E a qualidade das demandas realizadas tendem a se qualificar processualmente.

No caso da AIP em Campinas, a negociação entre os atores aparece como “[...] uma das categorias centrais no modelo adotado de regulação da qualidade pela rede municipal” (SORDI, 2012, p. 55). Construir a negociação, portanto, é também um processo de aprendizagem para os atores sociais e políticos envolvidos, o que acontecer com certa dificuldade. Qualidade educacional é um conceito que requer a atribuição de juízo de valor e balizado em referências do que se considera “[...] bom ou ruim, adequado ou inadequado, importante ou insignificante, prioritário ou não. Ou seja, como o valor relativo da qualidade se altera para diferentes pessoas, a

discussão sobre a qualidade desejada traz para o processo inúmeros conflitos” (DALBEN; SORDI, 2009, p. 151). Reconhece-se as diferentes naturezas dessa concepção de qualidade elaboradas por Bondioli:

- Como a qualidade é valorativa e relativa, precisando ser definida pelos próprios atores da escola, ela tem uma *natureza negociável*.
- Sendo negociável, requer a participação dos atores, não só para a sua definição para que se garanta a legitimidade dos critérios a serem usados na definição da qualidade pretendida, mas também para orientar as ações que levem a escola atingir essa finalidade. Ou seja, a qualidade tem uma *natureza participativa*.
- Como a capacidade do cumprimento dos objetivos, consensualmente estabelecidos em um plano de ação, depende da implantação das práticas consideradas adequadas àquela escola, é inevitável que a qualidade tenha uma natureza *auto reflexiva*.
- E, não menos importante, é a *natureza contextual* da qualidade, já que ela só pode ser definida considerando-se a realidade, a tradição, a história, a cultura além das condições físicas e dos recursos humanos e materiais da escola.
- Como a convergência de todas essas naturezas que orientam o trabalho avaliativo da instituição, a qualidade tem uma *natureza formadora*, pois o processo desenvolve uma nova cultura que propicia aos participantes a aquisição de consciência, troca de saberes e o hábito de pactuar e examinar a realidade. (DALBEN; SORDI, 2009, p. 152)

A qualidade deve ser negociada no coletivo das instituições, porém esclarece Bertagna:

[...] é preciso destacar que a qualidade negociada não deve significar ausência de padrão de qualidade que, negociada, deve ter como ponto de partida o processo definido internamente pela escola e também uma resposta ao padrão de qualidade estabelecido pelas redes de ensino e poder público (2010, p. 106).

Para Dias Sobrinho (2003) a negociação é parte essencial da avaliação democrática e formativa:

A negociação deve fazer parte de todo 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 *apud* DALBEN, 2010, p. 136).

A participação enquanto instrumento de negociação, é, portanto, um dos eixos centrais para a definição da qualidade educacional e para construir ações para a busca dela. Sendo assim, abordaremos no tópico seguinte, concepções de participação que permeiam e concedem fundamentos para a proposta de AIP aplicada ao ensino fundamental.

3.2.2 Participação

A participação sempre tem acompanhado as formas históricas que a vida humana social foi tomando desde as formas primitivas e ao longo dos tempos. Em Bordenave encontramos as seguintes definições:

A participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. [...] a participação garante o controle das autoridades por parte do povo [...] quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em oportunidade e qualidade (BORDENAVE, 1983, p. 12-13).

Ainda para este autor, a participação é sobretudo uma necessidade humana, uma característica inerente à natureza social do homem. É através dela que exprimem “[...] sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo” (BORDENAVE, 1983, p. 16).

Configura-se no campo dos direitos e deveres sociais e envolve representação e tomada de decisões. A participação permite aos sujeitos desenvolver e fortalecer sua maturidade política, através da negociação de ideias e

questões divergentes em busca da construção de consensos coletivos. É um dos princípios da democracia que se dá em diferentes níveis e espaços. Micro e macro participação

É um tema de ordem política, e enquanto ação política, a participação é comum de regimes democráticos. No contexto brasileiro, a participação popular no cenário político adquire maior relevância a partir do processo de redemocratização do país, na década de 1980. Na Constituição Federal de 1988, a Educação figura enquanto um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

No campo da educação, a participação democrática é objeto de debates em todos os tempos. Segundo Leite (2005) a participação democrática é tida como um princípio pedagógico desde os primeiros pensadores da política e da educação moderna. O tema da participação é discutido, por exemplo, nas obras de Rousseau, onde encontra-se a seguinte ideia:

[...] a participação centra-se na ideia de que cada cidadão, no processo político, é responsável pela tomada de decisão. [...] Sua principal função é educativa e se relaciona à ideia de liberdade. [...] Rousseau defende que a participação vai além de um complemento protetor de arranjos institucionais e [...] possibilita maior relacionamento no funcionamento das instituições e melhor interação dos indivíduos” (COSTA, 2012, p. 87).

Outros teóricos que abordam a temática, também ressaltam o caráter educativo da participação ao se dar em nível político local.

Leite (2005, p. 73) afirma que “espaços participativos são sempre espaços de conflito, jogos de interesses e poder”. Para essa autora “a qualidade de uma instituição pode e deve ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, podem definir o seu perfil e o seu papel” (2005, p. 28)

No âmbito da educação básica, a participação das famílias é considerada um aspecto importante e fundamental da qualidade das escolas. “Conceber os pais como protagonistas significa pensar a educação das crianças como uma tarefa compartilhada entre família e profissionais” (BONDIOLI, 2013, p. 28). Historicamente

foram criados espaços no interior da escola que viabilizassem a participação mais efetiva da comunidade escolar nos processos e assuntos da escola, como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM), no entanto ainda com o poder de decisão centrado na equipe gestora, em particular na figura do diretor escolar (DALBEN; SORDI, 2009, p. 159).

Pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. A participação garante a legitimidade política na definição da qualidade pretendida e é uma estratégia que contribui para que a escola atinja esse objetivo. Neste sentido, na proposta de AIP a participação é um elemento central para a definição de qualidade, propiciando envolvimento da comunidade escolar na busca da qualidade. Como expressa Bondioli:

Não há, portanto, qualidade sem participação. [...] qualidade e participação são duas faces da mesma moeda: a qualidade se faz participando, envolvendo na empreitada educativa todos os “atores sociais” que podem nela ter interesse; (BONDIOLI, 2013, p. 23).

Fatores que interferem no nível de participação e envolvimento dos atores com os processos dados no interior da escola; Falta de participação e o desinteresse por ela; “na sociedade em que vivemos estamos sendo constantemente levados a um caminho oposto ao da ação coletiva. [...] não há espaços participativos que nos permitam esse exercício e a construção dessa experiência” (DALBEN; SORDI, 2009, p. 154).

A aprendizagem da participação na avaliação para melhoria da educação está intimamente relacionada à conscientização e ao envolvimento de seus profissionais, preferencialmente os docentes, na organização e concretização das ações (COSTA, 2012, p. 266).

A busca da participação é, portanto, um desafio a ser vencido no desenvolvimento dos processos de AIP.

4. O PAPEL DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

O presente capítulo busca-se expressar a relevância da participação nos processos de AIP através da composição de CPAs que contemplem a representação de todos os segmentos envolvidos com a escola e o processo educativo.

A avaliação institucional de uma escola e de seu projeto numa perspectiva participativa é um processo que deve ser assumido pelo coletivo da escola. Enquanto estratégia de participação dos atores presentes na escola, o modelo de AIP desenvolvido em Campinas adotou a CPA, composta por representantes dos diferentes segmentos existentes no contexto escolar (professores, estudantes, funcionários, famílias, equipe gestora) como principal recurso para garantir a característica participativa da AIP. A composição de CPAs é baseada no formato de avaliação do SINAES, atualizada em relação às especificidades do ensino fundamental (SORDI, 2009).

A constituição de uma CPA pode acontecer de diferentes maneiras, de acordo com as condições existentes nas escolas, de modo que se efetive como um instrumento que contribui para a melhoria da qualidade social da educação ofertada.

[...] a composição da CPA é mista. Requer que cada segmento da escola seja representado e tenha direito a voz e voto. Uma possibilidade de organização do grupo passa pela indicação de cada representante por seus pares, por meio de voto ou deliberação em assembleia própria. Outro recurso pode ser a indicação feita pelo diretor ou pelo Conselho Escolar a partir do aproveitamento de experiências em outras instancias colegiadas (APM, grêmios estudantis, etc.) ou baseadas em lideranças informais da escola. Pode ainda ser escolhida a via da inscrição de interessados por categoria após reunião explicativa do processo (DALBEN; MENDES; BETINI; *et al* 2009, p. 82).

No sentido de nortear este processo, para implementação da AIP em Campinas, foi elaborada e publicada através do DOM, a resolução SME 05/2008 que trata da constituição das CPAs nas escolas de ensino fundamental da rede

pública municipal. Dado esse processo, Sordi (2009, p. 79) define algumas atribuições que cabem a CPA:

1. Assumir a condução dos processos de avaliação internos da instituição, bem como sistematizar as informações obtidas para interlocução com os processos de avaliação externa;
2. Trabalhar de modo coerente com uma concepção de avaliação que enfrente os prejuízos decorrentes de experiências avaliatórias centradas, exclusivamente, em medidas de desempenhos quase sempre descontextualizadas e geradoras de comparações e competição entre os envolvidos;
3. Estimular os atores da escola a participar do processo de avaliação em todas as etapas, evitando que estes se vejam como mero preenchedores de instrumentos, inaugurando uma experiência de avaliação que valoriza, inclui e co-responsabiliza toda a comunidade escolar no consumo e interpretação dos dados coletados;
4. Manter, consolidar ou recuperar a centralidade do PPP das escolas como marco referencial para o processo decisório face aos dados de avaliação levantados;
5. Manter constante a comunicação com a equipe gestora e com a comunidade escolar informando-as sobre o processo, seus encaminhamentos e resultados;
6. Assegurar a prática dos princípios da avaliação institucional participativa: historicidade, continuidade, não premiação/punição dos envolvidos, respeito a identidade, formatividade, transparência valorativa, participação (DIAS SOBRINHO, 2002 apud SORDI, 2009);
7. Avaliar constantemente o próprio processo de avaliação;

“A constituição de uma CPA implica assumir o princípio que o processo de avaliação é obra coletiva e descentralizada” (SORDI, 2009, p. 78). A CPA é mista em sua composição e requer que cada segmento da escola seja representado e tenha direito a voz e voto. Sordi (2012, p. 84) considera que dar voz às CPAs “[...] insere-se em uma visão de avaliação formativa na qual se estabelecem atos de comunicação **com** e **entre** os atores envolvidos visando aprimorar avaliação instituído”.

Um dos desafios para um bom desenvolvimento do trabalho da CPA, apontado nos estudos pesquisados, é a organização do tempo e espaço escolar para garantir a participação de todos os segmentos em “[...] momentos coletivos de discussão e reflexão sobre os problemas da escola como um todo, propondo ações transformadoras para sua melhoria e da educação que oferece” (BETINI, 2010, p. 124).

Através da CPA e da avaliação da qualidade possibilita-se inserir nos processos de discussão e decisão da escola atores historicamente afastados desse debate, principalmente alunos e famílias.

4.1 A participação dos atores através da CPA

As relações vivenciadas no interior da instituição escolar revelam diferentes dimensões do processo educativo. Os estudos e publicações analisados que abordam as experiências de AIP desenvolvidas no ensino fundamental da rede municipal de Campinas, apontam elementos acerca da participação dos segmentos nesses processos através das CPAs enquanto instância de avaliação da escola. Assim abordaremos neste tópico.

A participação dos alunos: Para Souza (2012) no Encontro Geral das CPAs, realizado em 2008, ao final do primeiro ano da implementação da AIP, foi possível verificar que os alunos assumiram protagonismo no processo, demonstrando a importância de experiências de participação e da negociação para que esses atores se apropriem dos processos políticos que ocorrem no interior da escola. A importância do diálogo para a formação dos estudantes. Dar voz/serem ouvidos.

A participação das famílias na escola varia quanto à forma e a frequência de acordo, principalmente, com a idade do aluno e com o nível sócio econômico da família. Como constata Dalben (2010, p. 140) “[...] a participação dos familiares é mais significativa nas primeiras séries, diminuindo nas séries seguintes”. Um dos níveis de envolvimento se dá enquanto comprometimento com as tarefas educativas no contexto doméstico, seja no auxílio e acompanhamento das tarefas escolares como deveres de casa, ou enquanto responsáveis pela educação proveniente do contexto familiar, relacionadas principalmente a condutas e comportamentos dos alunos que ‘devem ser ensinados pela família’; A presença dos pais nos espaços escolares se dá principalmente através de reuniões de pais. Moraes (2010) afirma que predomina na educação brasileira a ideia de que os pais não participam da vida escolar dos filhos, como expressa-se abaixo:

Lahire (2008, p. 334) denominou o modo de entender as relações famílias-escolas por parte dos professores, especialmente, de “mito da omissão parental”, que revela senão “[...] profunda injustiça interpretativa que comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligencia’ dos pais (MORAES, 2010, p. 131)

Tal ideia, expressa um modo de regulação interno da escola, e interfere no nível de participação dos pais nos processos de decisão da escola, uma vez que:

[...] essas representações, conscientes ou não, definem o contorno de lógicas de ações de atores que circulam no interior das escolas e que sustentam, suportam e até mesmo justificam as ações dos responsáveis pela organização e funcionamento da escola (MORAES, 2010, P. 132);

O processo de avaliação da escola na perspectiva da AIP, requer que os pais e famílias sejam chamados a expressar seus valores e ideias a respeito da qualidade das escolas de seus filhos. “[...] o conhecimento dos pais sobre o tema da qualidade da educação vem carregado de significado social, construído historicamente” (MORAES, 2010, p. 104).

Por força do ofício e por compromisso social, cabe à equipe gestora assumir papel ativo no processo de avaliação da escola, numa perspectiva de gestão democrática, otimizando tempos e espaços para viabilizar o processo de AIP. O Orientador Pedagógico (OP), foi o profissional da equipe gestora escolhido como articulador do trabalho junto às CPAs, na experiência de AIP na rede de Campinas, pois reconhece-se “[...] neste ator a legitimidade para dar sustentação ao processo, visou ampliar o trabalho de apoio que estes profissionais já realizavam junto aos professores, estudantes e familiares para que se engajassem no projeto da escola” (SORDI, 2009, p. 62).

No processo de AIP é de fundamental importância o envolvimento dos professores e docentes, por serem atores que protagonizam o processo educativo junto aos estudantes. Quanto à representação deste segmento na CPA, é

especificado pela resolução SME 05/2008 a destinação de horas-projeto remuneradas, sendo o único segmento que apresenta este tipo de previsão.

A respeito do segmento representado pelos funcionários da escola na CPA, foi possível constatar que: “A rotatividade de funcionários, principalmente em virtude de terceirização de alguns serviços internos escola, o que não favorece o engajamento com a comunidade escolar” (DALBEN, 2010, p. 140).

A CPA é uma estratégia de fortalecimento da AIP. Consiste assim como um espaço de articulação de ideias e negociação sobre a qualidade da escola e da educação. É papel da CPA “[...] auxiliar a equipe gestora e o conselho de escola a monitorarem o PP de modo mais formal e sustentado em evidências, o que contribui para a transparência do processo avaliatório” (SORDI, 2009, p. 63).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente as avaliações da educação básica possuem relevância no campo das reformas educacionais e seus resultados são fatores que influenciam na formulação de políticas públicas educacionais e carregam a tarefa de 'gerar qualidade' para a educação. "Sendo a avaliação uma prática social não neutra e politicamente situada, as escolhas feitas em seu nome acarretam consequências e produzem sentido" (SORDI, 2012, p. 229). Neste sentido, a qualidade da educação da escola pública configura-se um campo de disputa.

Pode-se considerar que a AI da educação básica busca uma compreensão dos fatores que influenciam a relação ensino aprendizagem para além do desempenho dos alunos nas avaliações externas de larga escala, praticadas atualmente. A medição do desempenho dos alunos, sendo censitária ou por amostragem, fornecem informações e dados considerados relevantes para a avaliação da escola, mas desenvolvidas isoladamente não contribuem para a melhoria da qualidade educacional.

É possível, ainda, considerar, nas discussões acerca das políticas educacionais atuais, que a avaliação revela-se positiva quando orientada qualitativamente, valorizando o processo realizado pela própria instituição e redimensionando o ensino; e, negativamente quando orientada apenas quantitativamente, marcadas pela competição, discriminação, com função somente reguladora (BERTAGNA, 2010, p. 103).

Tendo por referência inicial o acúmulo de experiências em AI no ensino superior através do PAIUB e do SINAES, a política de AIP apresenta-se enquanto "[...] legítimo esforço de contra regulação entendida como resposta propositiva ao que está disponível no campo da regulação de qualidade das escolas/educação" (SORDI, 2012, p. 85).

É de bastante relevância considerar a vinculação entre a AIP e o Projeto Político Pedagógico enquanto documento coletivo e referência para as ações no interior da escola:

É no confronto comparativo e sistemático entre o que se registra no PPP e a realidade observada, na qual devem ser incluídos os resultados obtidos pela escola, que se torna possível entender a relação, até simbólica entre o Projeto Político Pedagógico e a AIP (DALBEN; SORDI, 2009, p.156)

A dimensão coletiva do PPP é fundamental para se construir uma cultura de participação no interior das escolas para que a AIP seja possível e se faça relevante, sendo assim tal documento não pode se restringir a ser construído apenas por professores e especialistas. Na perspectiva da escola pública fundamental, a avaliação da instituição escolar passa pela construção e avaliação do projeto pedagógico.

A AIP enquanto se desenvolve em processos no interior das escolas busca construir sua legitimidade política e neste sentido ser aceita como parte das atividades inerentes ao contexto escolar e educativo. Para Sordi (2009, p. 104) “[...] a participação como princípio é condição inegociável para se viver o projeto, e isto implica o aprendizado da escuta e do acolhimento do argumento alheio, a horizontalização das relações de poder e a manutenção do diálogo plural”. Cabe neste ponto nos remetermos a Freire (1996) para quem o espaço da comunicação dialógica, as dinâmicas de fala e principalmente de escuta estavam no centro da prática pedagógica.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.
[...] Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de *escutar*. (FREIRE, 1996, p. 119-120)

A participação conduz a “[...] afirmação dos indivíduos como sujeitos reconhecidos enquanto portadores de um papel social” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 16). A compressão e apropriação do processo de avaliação da escola pelos atores envolvidos é um fator que dá sentido à AIP.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. (FREIRE, 1996, p. 116)

Neste sentido, é importante ampliar e fortalecer modelos de avaliação que priorizam o valor social das realidades avaliadas e reforçam a significação pedagógica e formativa dos processos (DIAS SOBRINHO, 1996).

Deve-se considerar a existência e persistência de desafios que devem ser superados tanto pela ação dos atores políticos quanto pela ação da própria escola na continuidade dos processos de AIP no ensino fundamental, pois a AI na educação básica e ensino fundamental é um campo em construção e que requer disposição política para se desenvolver. “[...] a política de AIP vem sendo implementada na rede com as esperadas diferenças de ritmo e processo derivadas da cultura local de cada escola e da forma de organização de seus coletivos” (SORDI, 2012, p. 231).

Através dos estudos das experiências de AIP desenvolvidas na rede municipal de Campinas foi possível verificar seu alcance e potencialidade enquanto prática coletiva e formativa, assim como algumas de suas fragilidades e limitações. Neste sentido, a CPA aparece como uma instância de aprendizagem da participação e da prática de negociação da qualidade.

“A AIP, portanto, pode ser entendida como um instrumento de aprendizado coletivo, de formação política para a participação, de sistema de compreensão da realidade interna da escola e do seu entorno, como processo de reflexão e transformação” (BETINI, 2010, p. 127).

Considerando que “A análise das potencias e debilidades da proposta implica a compreensão do campo de forças que sobre esta atua” (SORDI, 2010, p. 151). Sobre os fatores que exercem influência no desenvolvimento da AIP, Sordi (2010) assim se manifesta:

Os princípios da co-responsabilidade e da liderança emergente que perpassa a proposta são influenciados pelas condições anteriormente existentes na escola e na rede (clima institucional e intensidade de práticas democráticas) tanto nos aspectos objetivos como subjetivos favorecendo ou dificultando as trocas entre os distintos atores e a integração entre os níveis de gestão da rede (SORDI, 2010, p. 152).

O processo avaliativo na perspectiva da AIP contribui potencialmente para a superação de problemas e melhoria da qualidade escolar. Para que se consolidem essas ações democráticas requerem que aconteça mudanças na cultura escolar, no sentido que:

[...] dada a frequência da presença de discursos que contemplam posturas democráticas e práticas de avaliação formativa, mas que se encontram inseridos em estruturas organizacionais que não propiciam as condições adequadas a essas práticas. (DALBEN, 2010, p. 137)

Atualmente encontra-se em andamento no município, a implantação da AIP na Educação Infantil, conforme expressado pelo Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas, considerando o contexto histórico e social que constitui a Educação Infantil e também as especificidades dessa etapa da educação básica, que trazem elementos e particularidades para o desenvolvimento do processo (CAMPINAS, 2011).

Sinalizando assim a disposição da rede de educação deste município em promover

a continuidade da política de AIP, estendendo-a a este outro nível da educação básica.

6. REFERÊNCIAS

- BELLONI, I. BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. In: FREITAS, L. C. (org) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas-SP: Komedi, 2003. p. 9-57. – (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica)
- BERTAGNA, R. H. Avaliação Institucional: contribuições para a discussão a partir da experiência da UNESP/Rio Claro – Instituto de Biociências. *in*: **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. v. 20, n° 35 – Rio Claro-SP: jul-dez 2010, p. 101-115.
- BETINI, G. A. **Avaliação Institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2009.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução: Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira – Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
- _____. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, A. SAVIO, D. (orgs) **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. – Curitiba: Editora UFPR, 2013. p. 22-49.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 6° ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- DALBEN, A. SORDI, M. R. L. de. Avaliação Institucional Participativa: qual o “seu poder”? *in*: SORDI, M. R. L. SOUZA, E. S. (orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública. A rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem**. – Campinas: Millennium Editora, 2009. p. 145-170.
- DALBEN, A. MENDES, G. do S. C. V. BETINI, G. A. [et al] Perguntas que ajudam as escolas a entenderem o processo de constituição de suas CPAs. *in*: SORDI, M. R. L. SOUZA, E. S. (orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública. A rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem**. – Campinas: Millennium Editora, 2009. p. 81-86.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *in*: **Revista Avaliação**, ano 1, nº1, julho de 1996, p. 15-24.
- _____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, J. BALZAN, N. C. (orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 4° Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-86.
- FONSECA, M. OLIVEIRA, J. F. AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, J. F. FONSECA, M. (orgs) **Avaliação institucional: sinais e práticas**. – São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-16.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação das Instituições de Ensino Superior**. c2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional>. Acesso em: 07 fev. 2015.

LEITE, D. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

LIMA, T. C. S. de. MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál** – v. 10, n. esp, p. 37-45. Florianópolis - SC: 2007.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

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. de. **A avaliação da escola pelos pais**. 2010. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2010.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J. BALZAN, N. C. (orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 4º Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. p. 37-51.

SANDER, B. Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, J. F. FONSECA, M. (orgs) **Avaliação institucional: sinais e práticas**. – São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-16.

SORDI, M. R. L. Comissão Própria de Avaliação: uma estratégia para a mobilização dos atores da escola e a construção de um pacto de qualidade negociada. In SORDI, M. R. L. SOUZA, E. S. (orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública. A rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem**. – Campinas: Millennium Editora, 2009. p. 75-80.