

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

**LUIZ SÍVERES  
JOSÉ ROBERTO DE SOUZA SANTOS**

## **RESUMO**

*O objetivo deste artigo é o de analisar os fatores relacionados com a implementação de avaliações institucionais em redes de ensino e em escolas. O corpus do estudo foi constituído por artigos que discutem resultados de pesquisas acerca da implementação desse tipo de avaliação na educação básica publicados em periódicos nacionais. As evidências presentes nos estudos permitem afirmar que o fator que mais influencia a implementação da avaliação institucional é o desenvolvimento da gestão democrática das escolas. Por outro lado, o trabalho coletivo e a participação da comunidade escolar foram identificados como mudanças decorrentes de tal implementação. Conclui-se que a avaliação institucional é um processo condicionado a outras mudanças na escola e na rede. Não obstante, quando implementada, ela contribui para muitas dessas mudanças. Assim, se se pretende desenvolvê-la, o melhor a fazer é iniciá-la e pô-la em prática, aperfeiçoando-a enquanto é praticada.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • EDUCAÇÃO BÁSICA • GESTÃO DEMOCRÁTICA • IMPLEMENTAÇÃO.

# EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LOS DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

## RESUMEN

*El objetivo del presente artículo es analizar los factores relacionados con la implementación de evaluaciones institucionales en redes de enseñanza y en escuelas. El corpus del estudio se conformó con artículos que discuten resultados de investigaciones acerca de la implementación de este tipo de evaluación en la educación básica publicados en revistas nacionales. Las evidencias presentes en los estudios permiten afirmar que el factor que más influye en la implementación de la evaluación institucional es el desarrollo de la gestión democrática de las escuelas. Por otra parte, el trabajo colectivo y la participación de la comunidad escolar se identificaron como cambios resultantes de tal implementación. Se concluye que la evaluación institucional es un proceso condicionado a otros cambios en la escuela y en la red. Sin embargo, cuando implementada, ella contribuye para muchos de estos cambios. Así, si se pretende desarrollarla, lo mejor a hacer es iniciarla y ponerla en práctica, perfeccionándola mientras es practicada.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • EDUCACIÓN BÁSICA • GESTIÓN DEMOCRÁTICA • IMPLEMENTACIÓN.

## INSTITUTIONAL EVALUATION IN BASIC EDUCATION: IMPLEMENTATION CHALLENGES

### ABSTRACT

*The purpose of this article is to analyze factors related to the implementation of institutional evaluation in education networks and schools. The study corpus consisted of articles that deal with results of research on the implementation of this type of evaluation in basic education, published in national journals. The evidence found in the studies shows that the most influential factor in the implementation of institutional evaluation is the development of democratic management in schools. On the other hand, collaborative work and participation of the school community were identified as changes resulting from such implementation. Institutional evaluation is, therefore, a process dependent on other changes in the school and on the network. However, when implemented, the evaluation contributes to many of these changes. Hence, if we want to develop institutional evaluation, the best way is to start it and improve it as it is put into practice.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • BASIC EDUCATION • DEMOCRATIC MANAGEMENT • IMPLEMENTATION.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, vem crescendo o interesse pela avaliação institucional da escola. Isso pode ser comprovado com o aumento do espaço que esse tipo de avaliação passou a ocupar nos eventos e nos veículos da área de avaliação educacional, bem como nos dispositivos legais e documentos oficiais que tratam da promoção ou da avaliação da qualidade educacional. Um espaço ainda restrito, é bem verdade, quando comparado com outros tipos de avaliação educacional, mas que, de qualquer modo, aponta para uma tendência de defender cada vez mais modelos de avaliação da escola cujo protagonismo seja assumido pela própria escola.

Isso se deve, em grande parte, a uma expectativa que vem sendo criada em torno da avaliação institucional de que ela pode concorrer fortemente para a melhoria da qualidade escolar, uma vez que tem o potencial de envolver a comunidade escolar na avaliação e na promoção da qualidade da escola e tem na função formativa sua razão de existir.

Mas, para que a avaliação institucional de fato se efetive nas escolas e para que ela possa realmente se configurar

como um tipo de avaliação formativa, deverá ser assumida pelas redes de ensino e pelas unidades escolares. Disso decorre que não basta ser uma intenção de teóricos ou de políticas públicas. Também não é suficiente que seja potencialmente boa. É na concretude das redes de ensino e das escolas e na ressignificação que seus atores dela fazem que estão seu potencial e suas limitações. Desse modo, é preciso que se compreendam os fatores que se relacionam com a sua implementação. É este o objetivo deste artigo: elucidar os fatores que afetam a implementação da avaliação institucional em escolas e redes de ensino. Dessa maneira, será possível atuar de um modo mais assertivo no planejamento de novas propostas de avaliação institucional e na correção de rumos daquelas que já estão sendo implementadas.

A maioria dos pesquisadores considera que o processo de mudança educacional compreende três grandes fases: início, implementação e continuidade ou institucionalização (FULLAN, 2009). O início diz respeito à decisão de se adotar ou continuar uma mudança e ao processo que conduz a essa decisão. A implementação, por sua vez, refere-se às primeiras experiências de colocar em prática uma ideia ou um programa. Já a institucionalização nada mais é que a continuação da mudança ou sua rotinização. É, desse modo, uma implementação que não é descontinuada. Essas fases, porém, não são lineares nem independentes; o que ocorre em uma reverbera nas demais.

Sem desconsiderar os desafios próprios que envolvem a adoção de uma mudança educacional por um órgão governamental ou uma instituição de ensino, o que a investigação tem demonstrado é que a decisão de iniciar ou dar prosseguimento a uma inovação não é suficiente para que a mudança ocorra. A mudança efetiva dependerá do que ocorrer na prática real; dependerá de sua implementação.

O presente texto está estruturado da seguinte forma. Na primeira parte, são discutidos os fatores relacionados com a implementação de uma mudança educacional, com base em Fullan (2009). A seguir, são explicitados os procedimentos metodológicos utilizados para o levantamento dos estudos que constituem o *corpus* do trabalho. Na última parte, os

fatores que afetam a implementação de processos de avaliação institucional em escolas ou redes de ensino são analisados e cotejados com aqueles consagrados na literatura especializada no processo de mudança educacional. São discutidas, ainda, as principais mudanças nos sujeitos envolvidos na implementação da avaliação institucional e nas instituições que a implementaram ou tentaram implementá-la, bem como as recomendações apresentadas pelos estudos.

### **OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA MUDANÇA EDUCACIONAL**

Das três fases da mudança educacional, a implementação é a variável principal, uma vez que diz respeito àquilo que as pessoas fazem ou deixam de fazer. Desse modo, mais importante que se concentrar em mudanças formais, como mudanças na legislação ou o desenvolvimento de bons projetos, interessa o que efetivamente ocorre na ação, o uso real (FULLAN, 2009). Nessa perspectiva, reforça Fullan (2009), como é por meio da implementação que os objetivos da mudança são alcançados, ela se torna crítica.

Isso dito, é preciso investigar os fatores que afetam a implementação de uma mudança educacional. Para Fullan (2009), as variáveis básicas são em número reduzido, nove no total. Os fatores com influência causal na implementação podem ser distribuídos em três categorias: as características da inovação ou do projeto de mudança, os papéis locais e os fatores externos. O autor adverte, antes, que a lista é simplificada e que os fatores não podem ser pensados como conjuntos isolados; eles formariam uma espécie de sistema de variáveis em constante interação.

No conjunto das características do projeto de mudança estão a necessidade, a clareza, a complexidade e a qualidade ou praticidade da inovação. A necessidade diz respeito à questão das prioridades e de determinar necessidades comuns entre os atores envolvidos na mudança. Isso significa que os envolvidos precisam compreender e compartilhar as finalidades da mudança, seu significado, sob pena de sua implementação ficar comprometida.

Para que a mudança de fato ocorra, portanto, não basta que ela seja apresentada (ou imposta) e que seu significado seja compreendido apenas por aqueles que a propõem. É preciso que os agentes da mudança estejam convencidos de sua necessidade, com tal intensidade que aceitem superar a insegurança que envolve mudar. Diante disso, Marris (1975, p. 166 apud FULLAN, 2009, p. 32)<sup>1</sup> problematiza,

<sup>1</sup> MARRIS, P. *Loss and change*. New York: Anchor Press; Doubleday, 1975.

Ninguém resolve a crise de reintegração em nome de outra pessoa. Cada tentativa de pré-esvaziar o conflito, argumentar, protestar com um planejamento racional, somente será abortiva: por mais razoáveis que sejam as mudanças propostas, o processo de implementá-las ainda deve permitir que o impulso de rejeição se liberte. Quando aqueles que têm poder para manipular mudanças agem como se apenas tivessem que explicar, e quando suas explicações não são aceitas, desdenham da oposição como ignorância ou preconceito, eles expressam um profundo desprezo pelo significado das vidas das outras pessoas. Pois os reformistas já assimilaram essas mudanças para seus fins, e fizeram uma reformulação que lhes faz sentido, talvez por meses ou anos de análise e debates. Se eles negarem aos outros a chance de fazer o mesmo, eles os tratarão como marionetes penduradas pelos fios de suas próprias concepções.

Muitas das tentativas de mudança se dão desse modo, pela imposição, sem que os envolvidos tenham a oportunidade de captar o seu significado – talvez porque os propositores pressuponham que o fato de eles já terem compreendido a importância da mudança seria o suficiente para que os demais a implementassem. Apesar disso, Fullan (2009) destaca a necessidade de estar atento para que os indivíduos envolvidos na mudança tenham a oportunidade de atravessar suas “zonas de incerteza”, numa espécie de “conservadorismo dinâmico”, a fim de assimilarem a importância da mudança. Desse modo, se se deseja que a mudança efetivamente ocorra, deve-se dar atenção ao seu significado subjetivo.

A fim de aprofundar essa questão, Fullan (2009) propõe uma diferenciação entre os termos reestruturação e recultu-

ração. Enquanto a reestruturação, por ser fruto da decisão de alguns, pode ser feita por decreto e repetida muitas vezes, a reculturação tem a ver com a mudança de crenças, ideias e hábitos de um determinado grupo, por isso é muito mais problemática e não é fruto de uma determinação de outrem. Para a mudança educacional, mais importante que a reestruturação é a reculturação dos agentes da mudança, o que exige que captem o significado da mudança, de maneira a alterarem seu comportamento e suas crenças. Essa é a razão pela qual é tão difícil alcançar a mudança.

A perspectiva do autor é de que a crença e a compreensão são os princípios básicos da mudança; são “a base para alcançar uma reforma duradoura” (FULLAN, 2009, p. 44). Sem que se alcancem a base teórica da mudança, suas finalidades e seu sentido, a implementação será superficial e, certamente, não perdurará.

O problema para a implementação, então, não é apenas que os professores ‘aprendam a fazer’, mas que eles aprendam a base teórica [...] o conhecimento ausente sobre *por que* estão fazendo o que estão fazendo. (MCLAUGHLIN; MILTRA, 2000, p. 10 apud FULLAN, 2009, p. 44, grifo do original)<sup>2</sup>

**2** MCLAUGHLIN, M; MILTRA, D.  
*Theory-based change and change-based theory: going deeper, going broader.* Stanford, CA: Stanford University, 2000. Artigo inédito.

É nesse sentido que o significado da mudança para os envolvidos na implementação é tão decisivo para o seu sucesso. Por isso também que aqueles interessados na mudança precisam estar atentos a esse significado, inclusive com vistas a potencializar a apreensão do sentido que a mudança pretende ter. Chama-se a atenção, porém, para que a instituição caminhe na direção de um “significado compartilhado”. Ainda que a apreensão de um significado seja um ato individual, seu valor real para o alcance dos resultados está no significado compartilhado alcançado por todo o grupo (FULLAN, 2009). Esse alerta é fundamental quando se pensa na implementação de uma política/processo de avaliação institucional, para a qual o trabalho coletivo é decisivo, conforme será visto adiante.

Os demais fatores reunidos no conjunto das características da mudança podem ser assim resumidos. A clareza da

inovação proposta é um ponto crítico na implementação, pois se os atores escolares não tiverem clareza dos objetivos da mudança, dos meios para pô-la em ação, dos processos para avaliá-la, podem simplesmente não a implementar. Já a complexidade refere-se ao nível de exigência dos indivíduos para por em ação uma mudança. Não basta, contudo, que a mudança seja simples, que exija pouco esforço, ainda mais porque talvez mudanças demasiado simples não tragam ganhos consideráveis (FULLAN, 2009). Por fim, a qualidade e praticidade da mudança geralmente estão relacionadas com o planejamento adequado da implementação. Ocorre que, por vezes, os propositores da mudança concentram-se somente em sua adoção e pouca atenção é dada à implementação, comprometendo a qualidade do projeto, sobretudo pela carência de tempo para prepará-lo adequadamente. Desse modo, o planejamento da implementação pode ser decisivo para que a mudança se dê efetivamente.

As características locais que afetam a fase da implementação englobam a atuação dos órgãos centrais dos sistemas e redes de ensino, da comunidade, da direção escolar e dos professores.

O primeiro fator é o apoio dos gestores dos sistemas ou redes de ensino. Esse apoio é central para mudanças nas práticas do sistema ou da rede. Mas não se limita a apoio verbal; há que se demonstrar esse apoio com ações efetivas. O apoio do órgão central é ainda mais fundamental quando se trata de uma mudança mais ampla, que atinge a própria cultura organizacional da rede, como é o caso, por exemplo, de uma política de avaliação institucional.

Outro fator decisivo na implementação é a parceria com a comunidade, nomeadamente por intermédio do conselho escolar. De acordo com Fullan (2009), praticamente em todas as escolas em que se observaram melhoras sólidas, a parceria das unidades escolares com os pais foi notória.

Não menos relevante para se empreenderem as mudanças é o apoio ativo da direção escolar. Para que esse apoio seja efetivo, é importante que o diretor se esforce para compreender a perspectiva dos professores e os ajude a captar o significado da mudança (FULLAN, 2009). Um dos

modos de se fazer isso é por meio de um trabalho coletivo e dialogado.

Esse trabalho coletivo é ainda mais evidenciado quando se trata do papel dos professores na mudança. É que “a qualidade das relações de trabalho entre os professores está bastante relacionada com a implementação” (FULLAN, 2009, p. 96). O trabalho coletivo dos profissionais da escola está ancorado na ideia de uma “aprendizagem social”. Esse tipo de aprendizagem, diz o autor, é fundamental no processo de mudança. Nas escolas onde ela é desenvolvida, as chances de uma implementação de sucesso aumentam consideravelmente. A perspectiva proposta por Fullan (2009) é a de que as escolas se tornem “comunidades profissionais de aprendizagem”, o que pressupõe o trabalho conjunto não só dos professores, mas também entre estes e a equipe diretiva.

O conjunto dos fatores externos que afetam a implementação de mudanças educacionais abarca desde órgãos governamentais até universidades e fundações. Embora não haja garantia de que os projetos emanados dessas agências serão efetivamente implementados, não parecem restar dúvidas de que o tipo de relação estabelecida entre estas e as secretarias de educação e unidades escolares exerce impacto na implementação. A qualidade dessas relações é crucial para sustentar as mudanças.

Além dos fatores enumerados acima, um desafio adicional para a implementação de uma mudança é que maioria das mudanças educacionais fracassa (FULLAN, 2009). Com isso, os sujeitos que se envolvem nelas vão acumulando um histórico de fracasso. Como os significados de uma experiência influenciam experiências futuras, esses sujeitos se tornam cada vez mais céticos quanto a mudanças propostas, independentemente de seus méritos. Por outro lado, Fullan (2009) chama a atenção para a importância de se aprender à medida que a mudança vai sendo experimentada, de sorte que a ação é mais relevante para a mudança que planejamentos bem elaborados. Isso porque, para que mudem suas crenças (fundamental para uma mudança sustentada), as pessoas precisam de experiências que lhes permitam formular novos significados.

## METODOLOGIA

O estudo em tela resultou da identificação e análise dos artigos sobre implementação de avaliações institucionais na educação básica, publicados em periódicos brasileiros e revisados por pares no período de 2006 a 2016.

Para o levantamento dos trabalhos recorreu-se a três repositórios: o Portal de Periódicos da Capes, o SciELO e o Portal Educ@, da Fundação Carlos Chagas. Estes últimos foram escolhidos por indexarem os principais periódicos que abordam a temática da avaliação educacional no Brasil.

A fim de obter resultados mais completos, foram elaborados três conjuntos de descritores, utilizados no levantamento bibliográfico. Um, com termos mais amplos, cujo objetivo era permitir a busca de trabalhos que tratassem do tema da avaliação institucional ou da autoavaliação institucional, especificamente. Outro, contendo termos que, quando cruzados com os do primeiro conjunto, permitissem refinar a busca para o nível de ensino de interesse do estudo, a educação básica. E um terceiro conjunto, com termos já combinados, com vistas a possibilitar buscas a partir de termos exatos, o que resultaria em uma pesquisa ainda mais refinada.

**QUADRO 1 - Descritores para levantamento de artigos acerca da avaliação institucional na educação básica**

DESCRITORES		
CONJUNTO A	CONJUNTO B	CONJUNTO C
<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação institucional</li><li>• Autoavaliação institucional</li><li>• Auto-avaliação institucional</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escola(s)</li><li>• Escola(s) pública(s)</li><li>• Ensino fundamental</li><li>• Educação básica</li><li>• Instituições escolares (singular e plural)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoavaliação de/das escolas (singular e plural)</li><li>• Autoavaliação institucional de/das escolas (singular e plural)</li><li>• Avaliação institucional de/das escolas (singular e plural)</li><li>• Avaliação de instituições escolares</li><li>• Avaliação interna de/da escola (singular e plural)</li><li>• Avaliação institucional participativa</li></ul>

Fonte: Elaboração dos autores.

No Portal de Periódicos da Capes, utilizando-se todos os descritores acima (como termos exatos ou não), embora tenham retornado centenas de artigos publicados em

periódicos revisados por pares, apenas sete referiam-se à avaliação institucional na educação básica (BETINI, 2010; DALBEN, 2010; FREITAS, 2007; MIRANDA; RODRIGUES, 2010; SÁ, 2009; SORDI, 2010; SORDI; LÜDKE, 2009a).

Por sua vez, no SciELO e no portal Educ@, foram localizados os seguintes trabalhos: Sordi (2006), Freitas (2007), Sá (2009), Sordi e Lüdke (2009b), Afonso (2010), Ribeiro e Gusmão (2010), Silva (2010), Sordi (2010), Brandalise e Martins (2011), Sordi (2011), Mendes e Sordi (2012), Sordi (2012), Souza e Dittrich (2012), Pacheco (2014), Brandalise (2015), Dalben e Almeida (2015), Lima (2015) e Mendes *et al.* (2015). Quinze deles, novos.

O levantamento demonstrou que há um número bastante reduzido de trabalhos que abordam a avaliação institucional na educação básica publicados no Brasil (22 trabalhos), especialmente quando comparado com o número de trabalhos acerca desse tema na educação superior, o que comprova a desproporcionalidade da produção científica nos dois níveis de ensino.

Identificados os trabalhos que tratavam da temática da avaliação institucional na educação básica, foram selecionados somente aqueles que discutiam resultados de pesquisas sobre a implementação desse tipo de avaliação em escolas ou redes de ensino. Para isso, foram lidos todos os trabalhos, na íntegra. Após essa etapa, chegou-se à seguinte relação: Sordi (2006, 2010, 2011, 2012), Betini (2010), Dalben (2010), Ribeiro e Gusmão (2010), Silva (2010), Brandalise e Martins (2011), Mendes e Sordi (2012), Souza e Dittrich (2012), Brandalise (2015) e Mendes *et al.* (2015).

Uma vez selecionados, os trabalhos foram analisados, primeiramente, quanto aos seus objetos e problemas de pesquisa. Em seguida, foram tratados em conjunto, o que permitiu a análise dos principais potencializadores e desafios da implementação de políticas e propostas de avaliação institucional em escolas e redes de ensino, bem como das mudanças decorrentes do processo de avaliação evidenciadas pelas pesquisas e das recomendações presentes nos estudos, categorias de análise que emergiram do material examinado.

## **A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A maioria dos trabalhos analisados aborda a implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) em escolas públicas de Campinas-SP (BETINI, 2010; DALBEN, 2010; MENDES; SORDI, 2012; SORDI, 2006, 2010, 2011, 2012) com enfoques variados – a gestão da política, as reuniões de negociação entre os gestores do nível central e os atores da escola, o funcionamento das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a implementação em escolas da rede municipal ou estadual de ensino. Já Ribeiro e Gusmão (2010) discutem a implementação dos Indicadores de Qualidade na Educação (Indique) em escolas e secretarias de educação. Silva (2010), por sua vez, analisa a participação dos pais em iniciativa de avaliação de uma secretaria municipal de educação em quatro escolas. O trabalho de Mendes *et al.* (2015) discute propostas que emergiram de grupos de estudo formados por pesquisadores de universidades públicas, profissionais das escolas e das regionais de ensino, no âmbito de um projeto de pesquisa desenvolvido em parceria por duas universidades brasileiras e uma portuguesa. Dois trabalhos abordam o programa de avaliação institucional da rede estadual de ensino do Paraná (BRANDALISE; MARTINS, 2011; BRANDALISE, 2015). E um artigo, o de Souza e Dittrich (2012), estuda a implementação de uma proposta de avaliação elaborada por iniciativa da própria escola, apoiada, em seguida, por profissionais de uma universidade pública.

Como se vê, as propostas a serem implementadas foram variadas. Contemplam desde a existência de comissões de avaliação, indicadores pré-determinados, questionários a serem respondidos pelos membros da comunidade escolar, presença ou não de assessoria externa, até medidas longitudinais. De modo geral, contudo, elas são bastante semelhantes quanto aos princípios que consagram, como participação, diálogo entre sujeitos e avaliações, trabalho coletivo, qualidade multidimensional e avaliação do processo.

Os diferentes objetos e problemas de pesquisa abordados nos estudos, que contemplam desde a avaliação institucional enquanto política de Estado, até experiências individuais e

isoladas; os olhares diversos acerca da implementação, seja mais voltado para a gestão central, seja para o interior das escolas; os diferentes sujeitos das pesquisas (gestores centrais, técnicos de secretarias de educação, diretores escolares, orientadores e coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, estudantes e pais); os métodos utilizados (estudos de caso, estudos exploratórios, ou ainda de modo colaborativo com pesquisadores de universidades públicas); e os múltiplos instrumentos de pesquisa empregados, a despeito do número reduzido de trabalhos, formam um conjunto de evidências consistente acerca da implementação da avaliação institucional na educação básica.

### **FATORES QUE COLABORAM PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Na escola, os aspectos que mais favoreceram a implementação da avaliação institucional foram a participação da comunidade escolar, a gestão democrática e o trabalho coletivo. Onde a gestão democrática se encontra mais desenvolvida, onde há compromisso com o trabalho coletivo e participação efetiva da comunidade escolar, as chances de uma proposta de avaliação institucional prosperar parecem aumentar consideravelmente; é o que aponta a maioria dos estudos.

Fora dela, o aspecto essencial foi o envolvimento e apoio da alta gestão, o que resulta em continuidade da política de avaliação institucional e alocação de verbas para efetivá-la. Além desses fatores, a assessoria externa e a existência de modelos disponíveis mostraram-se potentes.

O quadro a seguir resume os fatores que mais colaboraram para a implementação da avaliação institucional em escolas de educação básica e redes de ensino, de acordo com as pesquisas. Esses fatores foram reunidos em cinco eixos: cultura de participação, apoio do órgão central, modelos e apoio externos, cultura de avaliação na escola e condições de trabalho.

**QUADRO 2 – Aspectos que favorecem a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino**

EIXO	PONTOS OBSERVADOS
Cultura de participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso com a participação</li> <li>• Gestão democrática da escola</li> <li>• Trabalho coletivo</li> <li>• Liderança da gestão</li> <li>• Grande adesão de alunos</li> </ul>
Apoio do órgão central	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento e apoio da alta gestão</li> <li>• Continuidade do processo</li> <li>• Alocação de verbas para o desenvolvimento do processo</li> </ul>
Modelos e apoio externos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assessoria externa</li> <li>• Existência de uma proposta já desenhada pelo órgão central</li> <li>• Embasamento em modelos já existentes</li> <li>• Proposta de fácil entendimento e operacionalização</li> </ul>
Cultura de avaliação na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-organização da escola</li> <li>• Institucionalização de equipe de avaliação</li> <li>• Confiança na avaliação</li> <li>• Formação continuada com base nas necessidades da escola</li> <li>• Articulação da avaliação institucional com o Projeto Político-Pedagógico (PPP)</li> <li>• Mapeamento dos problemas da instituição</li> <li>• Existência da autoavaliação antes de a rede implementá-la</li> <li>• Familiaridade com a investigação científica/formação em pesquisa</li> <li>• Adesão voluntária</li> </ul>
Condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas de tempo integral</li> <li>• Dedicção exclusiva dos professores</li> </ul>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos artigos sobre implementação da avaliação institucional na educação básica, referenciados no corpo do texto.

O primeiro destaque a ser dado é que são muitos e variados os fatores que podem contribuir para o uso real da avaliação institucional nas escolas. Contemplam desde aspectos da cultura escolar, como trabalho coletivo, participação e confiança na avaliação, até o apoio externo, como alocação de verbas, assessoria externa e disponibilidade, clareza e praticidade da proposta.

Em segundo lugar, embora sejam muitos os fatores que potencializam a mudança, alguns deles parecem ser mais determinantes. É o caso da cultura de participação da escola e do apoio externo, do órgão central do sistema de ensino ou de outras instituições.

Tamãna é a importância de uma gestão democrática e do trabalho coletivo na escola para o desenvolvimento de uma prática de avaliação ancorada na participação e na negociação que Sordi (2012) chega a concluir que, para tanto, as “condições anteriores de democracia na gestão do PP [pro-

jeto pedagógico] da escola precisam estar asseguradas, ainda que não necessariamente ocorram isentas de contradição.” (SORDI, 2012, p. 494).

Juntamente com a gestão democrática e o trabalho coletivo, o apoio, a participação e a liderança da gestão da escola são fatores fundamentais para a implementação da avaliação institucional, como comprovam os estudos de Betini (2009, 2010) e Silva (2010), além de pesquisas realizadas fora do Brasil (CHAPMAN; SAMMONS, 2013).

Por sua vez, muitos dos estudos analisados concluem que o apoio e envolvimento da alta gestão foram determinantes para o sucesso da proposta de avaliação (MENDES; SORDI, 2012; RIBEIRO; GUSMÃO, 2010; SORDI, 2012). Além disso, o fato de haver uma proposta de avaliação disponível facilitou a implementação (BRANDALISE, 2015; BRANDALISE; MARTINS, 2011; MENDES; SORDI, 2012). Outro fator importante (e controverso) é a presença de assessoria externa. Embora tenha ficado demonstrado por algumas pesquisas que o assessor externo potencializou a implementação (MENDES et al., 2015; MENDES; SORDI, 2012; RIBEIRO; GUSMÃO, 2010), quando este se ausenta ou não está disponível, as escolas parecem ter dificuldade em conduzir, sozinhas, seu processo de avaliação.

Ainda que somente com base nos estudos aqui analisados não seja possível avaliar a atuação dos assessores externos, propostas de avaliação que tenham como uma de suas características a assessoria externa deveriam ser planejadas considerando que o apoio externo poderá cessar em algum momento. Assim, embora inicialmente o assessor externo possa apoiar a comunidade escolar no desenvolvimento da avaliação – contribuindo, sobretudo, com conhecimento especializado em avaliação e pesquisa – e embora possa, inclusive, assumir a coordenação do processo de avaliação, como proposto por Cousins e Earl (1992), uma de suas funções deveria ser contribuir com a formação da equipe de avaliação da escola. Desse modo, *à medida* que fossem desenvolvidas e aperfeiçoadas habilidades de pesquisa/avaliação na instituição, alguns membros da comunidade local poderiam assumir a coordenação de novos projetos de avaliação, conforme propõem os autores citados. No entanto, isso não significa

o abandono do assessor externo. Seu papel poderia evoluir para uma postura de apoio e consultoria no decorrer do tempo, estando disponível para consulta, caso seja necessário, como sugere Nevo (1997).

Por fim, é interessante notar que muitos dos aspectos que, segundo os estudos, afetam a implementação da avaliação institucional foram elencados por Fullan (2009) como fatores que interferem na fase da implementação de uma mudança educacional, a saber, a compreensão e compartilhamento das finalidades da mudança, a clareza e a complexidade da inovação proposta, o apoio do órgão central com ações efetivas, a parceria com a comunidade escolar, o apoio e o envolvimento da direção escolar, e o trabalho coletivo e dialogado, o que dá maior robustez aos dados aqui analisados.

#### **PRINCIPAIS DESAFIOS OBSERVADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

De acordo com os estudos, os fatores que mais dificultam a implementação da avaliação institucional dizem respeito a aspectos relacionados à não efetivação da gestão democrática nas escolas, materializada na pouca participação dos atores escolares, sobretudo, as famílias. Tendo em vista que a avaliação institucional deve ser participativa, conforme preconizam os estudos, sem efetiva participação, sua consecução fica prejudicada. Desse modo, o desafio da avaliação institucional é também o desafio da gestão democrática nas escolas. Não obstante, como assinala Dalben (2008), se é na prática da gestão democrática que se encontra a principal potencialidade da avaliação institucional, investir na avaliação participativa pode ser um caminho para a gestão democrática.

Além desse fator, no âmbito da escola, é possível destacar como pontos críticos para o desenvolvimento da avaliação institucional a falta de uma cultura de avaliação, a percepção da avaliação apenas como cumprimento de uma exigência burocrática, a resistência de alguns profissionais a qualquer tipo de avaliação e a falta de tempo e espaço para realização da avaliação.

Na esfera da rede, sobressaem-se a falta de uma cultura de avaliação, as mudanças na gestão central e a descontinuidade da política ou proposta de avaliação, em função de sua não institucionalização, ficando restrita como opção de governos e não como política de Estado.

O quadro a seguir resume os pontos críticos para o desenvolvimento de propostas de avaliação institucional evidenciados nas pesquisas. Estes foram reunidos em cinco eixos: cultura de participação, apoio do órgão central, cultura de avaliação, condições de trabalho e modelos e apoio externos.

**QUADRO 3 – Aspectos que dificultam a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino**

EIXO	PONTOS OBSERVADOS
Cultura de participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão centralizadora</li> <li>• Não efetivação da participação da comunidade escolar, sobretudo dos familiares</li> <li>• Não participação dos pais nas decisões</li> <li>• Pouco aproveitamento da presença dos pais</li> <li>• Baixa participação dos alunos</li> <li>• Participação restrita aos profissionais</li> <li>• Maior poder dos professores quando comparado aos demais segmentos da comunidade escolar</li> <li>• Falta de autoridade dos segmentos não profissionais</li> </ul>
Apoio do órgão central	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças na gestão central</li> <li>• Descontinuidade da política ou proposta de avaliação (não institucionalização)</li> <li>• Equipe central reduzida</li> <li>• Falta de confiança nos gestores centrais</li> <li>• Falta de mecanismos de supervisão da política</li> <li>• Dificuldade de compreensão das regionais de ensino quanto ao seu papel na implementação da política</li> <li>• As escolas não serem ouvidas na propositura da política</li> <li>• Divulgação insuficiente da proposta</li> <li>• Falta de retorno dos resultados das avaliações</li> <li>• Recorrência dos problemas diagnosticados</li> </ul>
Cultura de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de uma cultura de avaliação na rede e nas escolas</li> <li>• Avaliação como cumprimento de uma exigência burocrática</li> <li>• Resistências de alguns profissionais a qualquer tipo de avaliação</li> <li>• Falta de iniciativa da escola de se autoavaliar</li> <li>• Pouca participação dos diretores nas discussões pedagógicas</li> <li>• Dificuldade em estabelecer prioridades</li> <li>• Não referência ao PPP</li> </ul>
Condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de tempo e espaço para realização da avaliação</li> <li>• Rotatividade docente</li> <li>• Excesso de burocracia na escola</li> <li>• Rotatividade da equipe gestora</li> <li>• Falta de professores</li> </ul>
Modelos e apoio externos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de assessoria externa</li> <li>• Dificuldade na compreensão dos indicadores presentes no modelo proposto</li> </ul>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos artigos sobre implementação da avaliação institucional na educação básica, referenciados no corpo do texto.

Quando analisados os pontos observados no eixo cultura de participação, é notória e flagrante a pouca (ou a não) participação dos segmentos não docentes. Pais, alunos e outros profissionais da escola parecem pouco participar da gestão e avaliação da instituição, o que é um entrave em uma proposta de avaliação que, para lograr êxito, depende da participação plural.

Estudo realizado por Itamar Silva (SILVA, 2010) concluiu que alguns fatores, como falta de domínio da leitura/escrita dos familiares e falta de confiança dos gestores na disposição dos pais em participar, prejudicaram sua participação no processo de avaliação institucional realizado pelas escolas. Por outro lado, mesmo quando a participação se dá, fica restrita a apenas uma das etapas da avaliação, responder aos questionários enviados pela escola, numa espécie de pesquisa de satisfação. Não são envolvidos, por exemplo, nos processos decisórios.

Dalben (2010) também concluiu em seu estudo que os pais não participam das decisões na escola. Mas suas conclusões são ainda mais contundentes. Após pesquisa que investigou as reais possibilidades e limitações para a implementação de uma AIP em uma escola estadual de ensino fundamental, ele constatou que a participação não se efetivava no ambiente escolar e elencou as inúmeras barreiras para isso: perda da noção de escola como bem público; predominância dos profissionais da escola nos órgãos colegiados, concorrendo para a autoexclusão dos alunos, pais e funcionários; inadequação dos horários de funcionamento dos órgãos colegiados às possibilidades dos familiares; falta de envolvimento dos professores; ideia de que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos; restrição da participação dos pais à execução de tarefas, sem ter parte na tomada de decisões; posição de espera da comunidade escolar, já que não se vê como participante da implantação de possíveis alterações e, conseqüentemente, como responsável por elas, dentre outras.

Embora as famílias sejam o segmento que menos participa na gestão e avaliação da escola, consoante aos estudos, a limitada participação dos alunos também tem sido

documentada (COSTA, 2012; RIBEIRO; GUSMÃO, 2010; SORDI, 2012). O mesmo se pode dizer dos funcionários da escola (BETINI, 2010; SORDI, 2012).

Chama a atenção a questão de poder que envolve a relação dos profissionais docentes com os demais membros da comunidade escolar. Em primeiro lugar, o coletivo da escola é, por vezes, entendido como sendo composto apenas pela direção e os professores (BETINI, 2010). Em segundo lugar, uma vez que os professores compreendem melhor os procedimentos e questões que compõem os instrumentos de avaliação, isso lhes dá maior poder frente aos demais membros da comunidade escolar (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010). Em terceiro lugar, o necessário compartilhamento do saber dos professores com os demais membros da comunidade escolar esbarra em alguns desafios, como a falta de hábito dos professores em compartilhar questões internas das escolas com os familiares e o preconceito daqueles com a participação da comunidade, o que resulta, inclusive, em resistência à avaliação, conforme concluem as pesquisas.

Em estudo dedicado a analisar as relações (de poder) dos profissionais da educação com a comunidade escolar, mediante processos de avaliação institucional, Sordi e Lüdke (2009a) consideram que essa relação é um dos desafios na avaliação da qualidade do projeto pedagógico da escola. Elas também concluíram que há uma dificuldade dos profissionais docentes em aceitarem a participação dos segmentos não profissionais e acolherem seus saberes próprios. “Muito há que avançar para que profissionais da educação se acostumem a ouvir o que falam os demais atores a respeito da escola que querem ajudar a construir” (SORDI; LÜDKE, 2009a, p. 219). Somam-se a isso a falta de autoridade desses segmentos para se pronunciarem acerca da qualidade da escola e o fato de não se sentirem no direito de avaliá-la, acrescentam as autoras.

Diante desse quadro, elas propõem que os profissionais da educação sejam os articuladores dos atores da escola em um processo de avaliação institucional. Mas sempre com o cuidado de estabelecerem um diálogo verdadeiro com todos os participantes da avaliação da qualidade da escola, o que

**implica não deslegitimar seus saberes e experiências. Segundo as autoras,**

Parece ser indiscutível que os profissionais da educação, por dever de ofício, exercerão com mais propriedade a articulação dos atores da escola. No entanto, ao fazer essa articulação, convém que não se comportem como especialistas que usam o diálogo como artifício de cooptação, sem nenhum esforço de entendimento e compromisso com a incorporação dos argumentos trazidos pelos segmentos tidos como coadjuvantes na definição da concepção de qualidade que a escola precisa possuir. (SORDI; LÜDKE, 2009a, p. 224)

Toda essa discussão a respeito das relações que são estabelecidas entre os membros da comunidade escolar e de sua participação efetiva na gestão da escola e na determinação de sua qualidade é, na verdade, parte do próprio debate sobre o tipo de gestão que impera nas unidades escolares. Se se trata de uma gestão mais centralizadora ou, pelo contrário, de uma gestão que se estrutura na participação plural de todos os atores da escola. Isso demonstra mais uma vez a relação umbilical que há entre a avaliação institucional (participativa) e a gestão democrática da escola.

Essa relação é tão substancial que Betini (2009), em um dos estudos pioneiros acerca da implementação da AIP em escolas públicas de Campinas-SP, conclui que esse tipo de gestão é determinante para o desenvolvimento da avaliação participativa. Textualmente,

Constata-se que sem estar preparado para discutir politicamente com a escola, sem “abrir” as tarefas da escola para a participação de todos, sem deixar que os objetivos e metas, assim como as estratégias, sejam determinadas e definidas coletivamente, sem que a direção se coloque como dirigente “político”, não há possibilidade de haver Avaliação Participativa, pois essa não depende apenas de instrumentação técnica. (BETINI, 2009, p. 324)

**Costa (2012), em estudo sobre as formas de participação dos estudantes na determinação da qualidade da escola no**

contexto da AIP, apresenta conclusão semelhante: a gestão democrática é uma condição que antecede ou auxilia a avaliação com participação. A diferença está em que a autora, apesar de reconhecer a centralidade da gestão democrática para a avaliação institucional participativa, não condiciona esta àquela. Ou seja, admite que, mesmo que a gestão democrática não esteja consolidada, pode-se iniciar o processo de avaliação participativa, talvez suspeitando que esta, de certo modo, também seja auxiliar da gestão democrática, e não apenas vice-versa.

Outro fator de destaque no conjunto daqueles que mais afetam a implementação da avaliação institucional é a cultura de avaliação, nas escolas e na rede. Conforme discutido acima, um dos dificultadores da mudança é que ela envolve transformações nas concepções e nos comportamentos das pessoas, uma reculturação (FULLAN, 2009). Isso significa que não basta as pessoas envolvidas na mudança aprenderem tecnicamente como pô-la em prática; mais importante é que entendam (e compartilhem) conceitualmente a finalidade da mudança, o que exigirá que modifiquem suas crenças. Se não alcançarem e compartilharem as concepções que sustentam a mudança, sua base teórica e suas finalidades, a implementação certamente será superficial. É por isso, provavelmente, que uma fraca cultura de avaliação acaba por ter um efeito de retração não apenas na avaliação institucional, mas em toda e qualquer iniciativa de avaliação. É que ela, a cultura de avaliação, está na base da mudança proposta, a avaliação institucional. É fundamental destacar que a reculturação aqui referida, ainda que se dê individualmente, deve ser pensada também em termos de aprendizagem organizacional (COUSINS; EARL, 1992), de maneira que uma cultura de avaliação possa ser compartilhada por todos os atores da escola. Isso sugere, mais uma vez, a importância de um trabalho coletivo e dialogado, inclusive como meio para a aprendizagem social de novas crenças, ideias e comportamentos.

O compartilhamento de uma cultura de avaliação para a melhoria da escola poderia ajudar a superar, por exemplo, um dos grandes desafios da avaliação institucional, a noção da avaliação apenas como burocracia, observada em alguns

estudos (BRANDALISE; MARTINS, 2011; MACEDO, 2009). Além disso, uma consistente cultura de avaliação nas escolas e na rede poderia ajudar a minimizar os efeitos provocados pelas mudanças na gestão central e pela descontinuidade da política ou proposta de avaliação institucional, dois dos maiores desafios para a implementação e continuidade da avaliação institucional. É que, havendo na rede de ensino uma reculturação, mesmo com mudanças de governo, a avaliação institucional poderia perdurar, já que teria sido incorporada à prática das escolas. Teria sido institucionalizada.

Fullan (2009) já havia alertado quanto ao desafio de institucionalizar uma mudança educacional. Diante disso, havia sugerido que a mudança fosse incorporada na estrutura da instituição; que o seu significado fosse assimilado por gestores e professores, de modo a gerar compromisso com ela; e que o planejamento da implementação contemplasse estratégias para a continuidade da mudança, sobretudo com vistas a incorporar novos atores.

Outro fator que merece relevo são as condições de trabalho disponíveis na escola, nomeadamente tempo e espaço para realização da avaliação institucional. As condições de trabalho, precárias em muitas das escolas públicas, sem dúvida são um grande desafio para fazer prosperar mudanças que exigem tempo e espaço adequados para sua consecução, como é o caso da avaliação institucional. Além da falta desses elementos, a rotatividade docente e da equipe gestora e a falta de professores inibem a implementação da avaliação institucional. Por outro lado, conforme apresentado no Quadro 2, escolas de tempo integral, com professores com dedicação exclusiva, favorecem sua realização.

Como a garantia dessas condições de trabalho depende em grande medida do poder público, o apoio do órgão central do sistema de ensino se mostra ainda mais decisivo para a implementação da avaliação institucional. Vale ressaltar, contudo, que a própria avaliação institucional, ainda que realizada inicialmente sem as condições ideais, pode ser um dos caminhos para negociar com o poder público a garantia das condições mínimas necessárias para o bom funcionamento da escola e o cumprimento de seu dever de ensinar com

qualidade, consoante Bondioli (2013) e Freitas (2005). Afinal, a falta de professores não é um desafio apenas para a realização de um processo de avaliação institucional; é crítico para o próprio funcionamento da escola como instituição responsável pelo ensino.

### **MUDANÇAS PROVOCADAS PELA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Os estudos identificaram vários ganhos propiciados pela implementação da avaliação institucional, tanto para as instituições quanto para os sujeitos envolvidos na mudança. Destacam-se, na instituição, a superação da falta de trabalho coletivo, os avanços na participação da comunidade escolar, o fortalecimento dos órgãos colegiados da escola, o aumento da capacidade de negociação da escola e a melhoria da formação continuada. Para os sujeitos, o ganho mais significativo diz respeito à mudança na concepção de avaliação.

O quadro a seguir resume os avanços e as aprendizagens evidenciados pelas pesquisas, relacionados com a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes. Essas mudanças foram categorizadas em cinco eixos: trabalho coletivo, negociação, gestão democrática, concepções e usos da avaliação, e relações na escola.

**QUADRO 4 - Mudanças relacionadas com a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino**

EIXO	ASPECTOS OBSERVADOS
Trabalho coletivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superação da falta de trabalho coletivo</li> <li>• Identificação coletiva das prioridades</li> </ul>
Negociação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociação na escola</li> <li>• Negociação da escola junto ao órgão central</li> <li>• Diálogo da escola com o órgão central</li> </ul>
Gestão democrática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior participação na escola</li> <li>• Fortalecimento de colegiados como o Conselho Escolar e o grêmio estudantil</li> <li>• Fortalecimento dos atores da escola</li> <li>• Compartilhamento de poder</li> <li>• Fortalecimento da gestão democrática</li> </ul>
Concepções e Usos da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteração da concepção de avaliação</li> <li>• Sentido formativo da avaliação</li> <li>• Melhora na compreensão dos resultados das avaliações externas</li> <li>• Diagnóstico dos problemas</li> <li>• Elaboração ou revisão do PPP de forma participativa</li> <li>• Propiciação ou melhora da formação continuada</li> <li>• Tomada de decisão dos gestores</li> </ul>
Relações na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhora na relação professor-aluno</li> <li>• Melhora no clima institucional</li> </ul>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos artigos sobre implementação da avaliação institucional na educação básica, referenciados no corpo do texto.

É interessante notar que a avaliação institucional, a julgar pelos dados das pesquisas, ajuda a desenvolver aqueles aspectos determinantes para o seu sucesso: trabalho coletivo, participação da comunidade escolar, aprendizagem organizacional por meio da formação continuada e mudanças na concepção de avaliação, uma reculturação. Isso demonstra, por um lado, que a avaliação institucional, para ser realizada de modo participativo, exige outras mudanças na instituição e na rede de ensino. Mudanças que, de certo modo, condicionam a implementação. Por outro lado, esse tipo de avaliação contribui para que essas mudanças ocorram. Disso é possível concluir que, embora a implementação (e institucionalização) da avaliação institucional necessite de outras mudanças educacionais, para a implementação destas últimas, a avaliação institucional contribui fortemente. Nesse caso, há que se atentar para o alerta de Fullan (2009): a ação é mais relevante para as mudanças que planejamentos bem elaborados.

## **RECOMENDAÇÕES DOS ESTUDOS**

Nem todos os autores apresentam de modo explícito recomendações com o propósito de que a avaliação institucional logre êxito nas escolas e/ou nas redes de ensino. Não obstante, foi possível organizar um conjunto bastante razoável de orientações que certamente são úteis na empreitada de experimentar processos avaliativos baseados na escola e que visem à sua qualidade global.

Dentre todas as recomendações presentes nos estudos, o destaque, como era de se esperar, está no investimento maciço na gestão democrática das escolas, para a qual, como tem-se insistido, a avaliação institucional, se realizada de modo participativo, contribui bastante.

O quadro a seguir resume as recomendações extraídas dos estudos sobre a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino. Elas foram reunidas em seis eixos: participação e gestão democrática, formação, projeto pedagógico da escola, política de avaliação, estratégias e princípios.

**QUADRO 5 - Recomendações para a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino**

EIXO	SUGESTÕES
Participação e Gestão democrática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar a participação na escola (para isso, identificar o que a inibe)</li> <li>• Investir na gestão democrática (para isso, investir na própria avaliação participativa)</li> <li>• Garantir que a avaliação institucional esteja intimamente relacionada com a gestão democrática</li> <li>• Elaborar a proposta de avaliação de forma participativa</li> <li>• Incorporar os pais na tomada de decisões</li> <li>• Aproveitar os momentos em que os pais estão na escola para que eles a avaliem</li> </ul>
Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação efetiva da comunidade escolar para realizar a avaliação</li> </ul>
Projeto pedagógico da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tornar o PPP uma referência coletiva da escola</li> <li>• Garantir que a avaliação institucional esteja relacionada com o PPP da escola</li> </ul>
Política de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de condições objetivas pelo Estado</li> <li>• Apoio da Secretaria de Educação</li> <li>• Apoio político com vistas a fortalecer os atores locais</li> <li>• Atendimento às demandas vindas da escola</li> <li>• Municipalização dos processos de avaliação</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação de instrumentos de coleta de dados</li> <li>• Realização da avaliação durante o processo</li> <li>• Utilização das CPAs como estratégia no processo de avaliação institucional</li> </ul>
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter clareza do que se pretende com a avaliação institucional proposta</li> <li>• Articular os saberes diversos na definição da concepção de qualidade que a escola precisa possuir</li> <li>• Não abrir mão dos princípios que regem os modelos contra-hegemônicos da avaliação (a participação, por exemplo, é um princípio inegociável)</li> </ul>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos artigos sobre implementação da avaliação institucional na educação básica, referenciados no corpo do texto.

Como visto ao longo de todo o texto, há uma relação íntima entre avaliação institucional e gestão democrática da escola, de forma que esta foi um dos aspectos que mais favoreceram a implementação da avaliação institucional nas escolas, mas, igualmente, se não desenvolvida minimamente, um dos fatores que mais dificultam a empreitada. Curiosamente, contudo, seu fortalecimento parece ser uma das mudanças verificadas nas instituições que implementaram o processo de avaliação institucional. Por tudo isso, a promoção da gestão democrática é a recomendação mais frequente àquelas redes de ensino e unidades escolares que pretendem adotar ou implementar esse tipo de avaliação ou que já estão a implementá-la, sob pena de esse processo vir a perecer por faltar-lhe sustentação.

Com efeito, muitas das demais recomendações que compõem o quadro acima são, de certo modo, caminhos possíveis para que a gestão democrática vá se concretizando nas

escolas. Para que a avaliação ocorra de modo participativo, alguns exemplos de estratégias incluem incorporação das famílias e dos estudantes na tomada de decisões; elaboração coletiva do PPP, a fim de que este se torne uma referência coletiva da escola; e incorporação de diferentes sujeitos e saberes na definição da qualidade da escola. Além disso, os princípios que sustentam uma avaliação participativa, como participação plural, diálogo, negociação e defesa da escola pública e estatal, são princípios compartilhados também quando se defende a gestão democrática da escola pública.

Mas nem todas as estratégias estão relacionadas diretamente com a gestão democrática. Há outros desafios, próprios do processo de avaliação institucional, que precisam ser enfrentados, sobretudo aqueles de ordem mais técnica. Por isso, os autores recomendam algumas ações no âmbito das escolas que podem qualificar o processo avaliativo, como a formação da comunidade escolar para avaliar a escola, para a qual parceiros externos podem ser importantes; articulação da avaliação institucional com o projeto pedagógico da escola; definição clara dos objetivos da avaliação; diversificação dos instrumentos de pesquisa e avaliação, conforme os objetivos pretendidos; constituição de uma equipe de avaliação; etc. Há também questões políticas intervenientes do processo avaliativo, de sorte que alguns estudos recomendam à gestão central o apoio à realização da avaliação, por meio de ações concretas, com o intuito de garantir suas condições materiais e subjetivas mínimas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando analisados os aspectos que afetaram a implementação da avaliação institucional nas escolas ou redes de ensino, favorecendo-a ou inibindo-a, chamou a atenção o tipo de gestão da escola e da política de avaliação e a cultura de avaliação das unidades escolares e das redes de ensino. A gestão democrática é o fator isolado que mais impacto teve no sucesso da implementação. Sua fragilidade, por outro lado, torna muito difícil a realização de uma avaliação participativa. O apoio da alta gestão, a descontinuidade da política e as concepções de

avaliação dominantes na escola são outros elementos que parecem afetar fortemente a mudança em questão.

Grande parte dos aspectos que, segundo as pesquisas, influenciam a implementação da avaliação institucional é da mesma natureza daqueles elencados por Fullan (2009) em seu estudo sobre mudança educacional. A maioria dos aspectos apontados pelas pesquisas poderia perfeitamente ser classificada como se tratando de características da proposta de mudança (proposta de avaliação) ou de papéis locais (atuação da gestão central, participação da comunidade escolar, tipo de gestão escolar, envolvimento da direção escolar, trabalho coletivo e relações de poder entre os membros da comunidade escolar).

Analisados todos os fatores até aqui discutidos, é fácil concluir que uma das razões para que a avaliação institucional seja tão complexa é que seu sucesso está relacionado com a implementação de outras mudanças educacionais, igualmente desafiadoras, como a gestão democrática, o trabalho coletivo, a cultura de avaliação voltada para a melhoria escolar, a horizontalização das relações de poder, dentre outras. Com isso, poder-se-ia inferir que, enquanto essas últimas mudanças não estivessem disponíveis, a avaliação institucional fatalmente fracassaria. Contudo, e isso parece ser a conclusão mais importante até aqui, os estudos também revelaram que a avaliação institucional, quando ocorre de modo participativo, provoca mudanças nos indivíduos e nas instituições. Exatamente aquelas mudanças que mais favorecem a implementação desse tipo de avaliação.

Como se vê, há no processo de avaliação institucional uma circularidade. Isso significa que reconhecer aqueles fatores que influenciam a implementação da avaliação institucional é fundamental, no sentido de buscar garantir as condições sem as quais a implementação poderá fracassar. Por outro lado, partindo do princípio de que a avaliação institucional, realizada de modo coletivo e tendo por objetivo a melhoria da escola e a construção de comunidades profissionais de aprendizagem, contribui para que algumas dessas condições emergam, não parece razoável aguardar que a mudança só seja experimentada quando todas as condições favoráveis estiverem disponíveis.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 1-19, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2016/1976>>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- BETINI, Geraldo. *Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- BETINI, Geraldo. Avaliação Institucional Participativa em escolas públicas de ensino fundamental. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 117-132, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4089/3296>>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 55-74, 2015. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00055.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; MARTINS, Clícia Bühner. Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 1-21, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/1964/1940>>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- CHAPMAN, Christopher; SAMMONS, Pamela. *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Slough: CfBT, 2013. Disponível em: <[www.educationdevelopmenttrust.com](http://www.educationdevelopmenttrust.com)>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- COSTA, Maria Simone. *Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- COUSINS, Bradley J.; EARL, Lorna M. The Case for Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Kalamazoo, Michigan, v. 14, n. 4, p. 397-418, 1992.
- DALBEN, Adilson. *Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
- DALBEN, Adilson. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 133-146, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4090/3297>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3140/2954>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

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

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

FULLAN, Michael. *O significado da mudança educacional*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, Licínio. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1339.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MACEDO, Mara. *Auto-avaliação institucional na educação básica: uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2009.

MENDES, Geisa Vaz; SORDI, Mara Regina Lemes. Implementação de política de avaliação institucional no ensino fundamental: a percepção do gestor municipal. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 241-250, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/1001/978>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MENDES, Geisa Vaz et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1283.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MIRANDA, Antonio Carlos; RODRIGUES, Sueli Carrijo. O uso da DEA como ferramenta alternativa da gestão escolar na avaliação institucional. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 163-180, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3464/3302>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

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

PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a05v19n2.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Borges Buarque. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SÁ, Virgínio. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SILVA, Itamar Mendes. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a04v1866.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 11, n. 4, p. 53-61, dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/948>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 147-162, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3387/3301>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a06.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a09v33n119.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes; LÜDKE, Menga. Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. *EccoS: Revista Científica*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2009a. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1514/1273>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009b. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/310/311>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo; DITTRICH, Douglas Danilo. Avaliação na escola, avaliação da escola: análise de uma experiência escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 26-46, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1927/3185>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

**LUIZ SÍVERES**

Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil  
*luiz.siveres@catolica.edu.br*

**JOSÉ ROBERTO DE SOUZA SANTOS**

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Professor da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil  
*joser.santos@inep.gov.br*

**Recebido em:** 31 OUTUBRO 2017

**Aprovado para publicação em:** 30 JANEIRO 2018