

Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil

Vanda Mendes Ribeiro¹

vandaribeiro@usp.br

Cláudia Oliveira Pimenta²

pimentaclaudia@usp.br

Resumo

Este artigo analisa uma metodologia de autoavaliação institucional para escolas e instituições de educação infantil presente em dois instrumentos: “Indicadores da qualidade na educação” e “Indicadores da qualidade na educação infantil”, cujo uso tem sido recomendado pelo Ministério da Educação (MEC). A análise será feita à luz de critérios internacionais próprios para a crítica de avaliações (utilidade, factibilidade, precisão e propriedade) e também considerando desafios para o campo da avaliação (envolvimento dos *stakeholders*; melhoria da vida das pessoas e das instituições; legitimidade frente aos responsáveis pelas decisões; compartilhamento de percepções). Conclui-se que os materiais têm potencial para responder a maior parte desses critérios e desafios, sendo que estudos sobre sua operacionalização em diferentes contextos são importantes para reforçar, contrariar ou trazer novas evidências.

Palavras-chave: autoavaliação institucional; qualidade na educação; metodologia de avaliação.

1 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), com bolsa Capes, e mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

2 Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), com bolsa do Observatório da Educação/Capes, e professora de História na rede estadual de São Paulo.



Introdução

Este artigo pretende analisar uma metodologia de autoavaliação institucional para o ensino fundamental e a educação infantil sugerida pelos instrumentos “Indicadores da qualidade na educação” e “Indicadores da qualidade na educação infantil”, elaborados respectivamente em 2003 e 2008 e publicados nos anos subsequentes. O objetivo desses instrumentos é que o uso da avaliação institucional seja um meio de mobilizar profissionais da educação, alunos, familiares e demais interessados para a melhoria da qualidade na educação. O Ministério da Educação os tem recomendado e incorporado no âmbito de suas políticas, sendo que a publicação do mais recente deles já surgiu como parte da Política Nacional de Educação Infantil.

A análise procurará averiguar a potencialidade da metodologia proposta nos materiais acima citados de responder, enquanto proposta de autoavaliação institucional, a padrões de qualidade de avaliação internacionalmente reconhecidos e a desafios contemporâneos da avaliação, expressos por especialistas da área.

Nas últimas décadas, a avaliação tem se tornado um procedimento cada vez mais relevante, mundialmente, nos mais variados contextos educativos e formativos. Sousa, especialista em avaliação e pesquisadora da área de educação, afirma a tendência da avaliação de “[...] se voltar a diferentes focos, como, por exemplo, aprendizagem, desempenho de alunos, planos, programas, projetos, currículos, instituições e, até mesmo, às próprias políticas educacionais” (SOUSA, 2009, p. 2).

Essa tendência, além de se globalizar, tem gerado um movimento amplo no sentido da criação de materiais e subsídios para a aplicação dessas avaliações nem sempre muito confiáveis: “O campo [da avaliação] vai continuar a se propagar rapidamente pelo globo até haver poucos países, territórios, províncias, estados e municípios onde a avaliação não seja feita pelo menos de vez em quando” (WORTHEIN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 676).



Daqui e dali surgem verdadeiros kits prontos a usar para avaliar professores, escolas e sistemas educativos. Tudo em nome de uma qualidade, de uma eficiência e de uma eficácia que, em rigor, nem sempre serão discutidas com clareza e com a desejável e necessária profundidade (FERNANDES, 2007, p. 2)³.

No Brasil, segundo Oliveira, nos últimos anos, “procurou-se disseminar uma cultura de avaliação. Sua forma mais visível foi o estabelecimento de diversos tipos de avaliações sistêmicas. Entre estas, o SAEB [Sistema de Avaliação da Educação Básica]” (OLIVEIRA, 2006, p. 99). E “apesar das resistências [...] o passar do tempo tem feito com que tais mecanismos ampliem sua abrangência” (OLIVEIRA, 2006, p. 103).

Entretanto, se a avaliação externa do desempenho dos alunos por meio de teste em larga escala se coloca como elemento central para o desenho de políticas de educação básica no país, o mesmo não se pode dizer da autoavaliação institucional. De acordo com Brandalise⁴,

a autoavaliação institucional é uma discussão recente, uma prática ainda a ser construída nos espaços escolares. É uma modalidade de avaliação que carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, particularmente no contexto brasileiro (BRANDALISE, [200-], p. 3).

Sousa afirma que a perspectiva de avaliação institucional na educação básica é bastante recente no Brasil.

A discussão sobre avaliação institucional direcionada para a educação básica é recente no Brasil. O que temos acumulado são contribuições trazidas, desde os anos 80, relativas à avaliação das instituições de ensino superior, as quais podem ajudar-nos na proposição e desenvolvimento de propostas para a escola básica [...] (SOUSA, 1999, p. 83).

3 FERNANDES, D. *Limitações e potencialidades da avaliação educacional*. Lisboa, 2007. 6 f. Mimeografado.

4 BRANDALISE, M. A. *Auto-avaliação da escola: processo construído coletivamente nas instituições escolares*. São Paulo, [200-]. 18 f. Mimeografado.



Para Vianna (2000), o debate internacional sobre avaliação aponta alguns critérios para sua análise, tais como: rigor/precisão, utilidade, factibilidade/exequibilidade e propriedade. Os critérios surgiram no início da década de 1980, nos EUA e são chamados de *Standarts for evaluations of educational programs, projects and materials* (Padrões para Avaliação de Programas, Projetos e Materiais Educacionais). Esses padrões objetivaram enfrentar uma série de abusos que vinham sendo cometidos com a proliferação de avaliações realizadas na área educacional. Sua elaboração envolveu “um grande número de pessoas e vários anos de árduo trabalho cooperativo, em que importantes organizações científicas norte-americanas se fizeram representar⁵⁷” (VIANNA, 2000, p. 110).

Os padrões de avaliação estão agrupados em quatro grupos, de acordo com os atributos de uma avaliação: sua utilidade; sua factibilidade; sua propriedade (adequação; correção) e sua precisão. Os padrões de utilidade refletem o consenso na literatura relacionado à necessidade de a avaliação de programas ser responsiva às indagações das clientelas. Os padrões, em geral, exigem que os avaliadores conheçam as várias audiências interessadas nos resultados da avaliação, estabeleçam as informações de que precisam, e apresentem clara e concisamente informações relevantes no tempo próprio. Os padrões relacionados à factibilidade (ponderam a avaliação) em termos materiais e de custos-benefícios. A avaliação exige um plano definido, operativo, prático e parcimonioso em relação aos recursos financeiros. Ou seja, o padrão factibilidade significa ser: realista, prudente, politicamente viável e parcimonioso, no dizer de Stufflebeam e Madaus (In: MADAUS *et al.*, 1993). O terceiro grupo de padrões – sua propriedade – reflete o fato das avaliações afetarem as pessoas de diferentes modos; assim, são padrões que garantem os direitos das pessoas e os protegem, considerando



que muitas avaliações têm implicações éticas. [...] Os padrões relacionados com a precisão demandam que as informações levantadas sejam tecnicamente adequadas e que as conclusões estabelecidas estejam logicamente relacionadas aos dados (VIANNA, 2000, p. 120-121).

O cumprimento de tais critérios está diretamente relacionado com a capacidade de uma avaliação responder adequadamente a certos desafios. Dentre eles, o envolvimento dos *stakeholders* (partes interessadas na avaliação); a percepção dos diferentes significados que os *stakeholders* podem atribuir à qualidade do que está sendo avaliado; a explicitação de conflitos e problemas; a mediação de negociações; a contribuição para a melhoria das pessoas e das instituições (FERNANDES, 2007; [200-]⁶); e a capacidade da avaliação se fazer legitimar junto aos responsáveis pelas decisões (FITZPATRICK; CHRISTIE; MARK, 2009).

Os dois instrumentos aqui analisados são compostos de duas partes principais. A primeira é uma sugestão de metodologia para operacionalizar a autoavaliação institucional participativa. A segunda traz um conjunto de indicadores que oferece parâmetros para a autoavaliação. Para analisar os referidos instrumentos, este artigo tratará primeiramente de descrever e analisar o modo como o conjunto de indicadores foi elaborado. Em seguida, será descrita e analisada a metodologia de autoavaliação sugerida nos dois documentos.

A elaboração dos sistemas de indicadores presentes nos materiais⁷

Os “Indicadores da qualidade na educação” foram elaborados primeiramente para o ensino fundamental, em 2003, sob

6 FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos. Lisboa: [200-]. Mimeografado.
7 Em 2005, foi publicado no “Caderno de pesquisas”, por Vera Masagão Ribeiro, Vanda Mendes Ribeiro e Joana Buarque de Gusmão, artigo que trata da elaboração do sistema de indicadores e da metodologia de operacionalização da autoavaliação voltada para o ensino fundamental de forma mais detalhada. Nesse artigo, as autoras nomeiam o conjunto de dimensões, indicadores e perguntas como sendo um sistema de indicadores, nomenclatura essa que será aqui adotada (Cf: RIBEIRO, Vera; RIBEIRO, Vanda; GUSMÃO, 2005, p. 239).



coordenação de um conjunto diverso de instituições: uma organização não-governamental (Ação Educativa, com sede em São Paulo), dois organismos internacionais (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Unicef), e governo federal (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e Coordenadoria de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas Escolares - Cafise, vinculada à Secretaria da Educação Básica, do MEC)⁸.

Em 2008, seguindo a mesma metodologia, foram organizados os “Indicadores da qualidade na educação infantil”. A coordenação da elaboração desse segundo instrumento esteve a cargo da Ação Educativa, Unicef, Fundação Orsa, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Coordenadoria-Geral da Educação Infantil (Coedi), vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC. Os dois materiais se apresentam como instrumentos de avaliação institucional participativa cujo objetivo é “ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola” (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2007, p. 5).

Em ambas as publicações, os indicadores encontram-se divididos em sete diferentes dimensões de qualidade. As dimensões são “elementos fundamentais que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade” (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2007, p. 5) ou, segundo a Secretaria de Educação Básica e o Ministério da Educação “aspectos fundamentais para a qualidade” (SEB/MEC, 2009, p. 19). Na publicação voltada para o ensino fundamental, cada dimensão possui cerca de seis indicadores. Na publicação “Indicadores da qualidade na educação infantil”, o número de indicadores por dimensão é menor: cerca de três para a maior parte das dimensões. Vinculado a cada um dos indicadores propostos, há ainda um conjunto de perguntas. Segue abaixo um exemplo retirado da publicação de 2007 e que mostra a estrutura do conjunto de dimensões, indicadores e perguntas.



8 A primeira publicação dos “Indicadores da qualidade na educação” é de 2004. Em 2007, foi publicada uma nova versão que incluiu outra dimensão da qualidade - Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita e outras alterações. Os “Indicadores da qualidade na educação infantil” foram elaborados em 2008 e publicados em 2009.

Dimensão 1: Ambiente educativo

Indicador 1. Amizade e solidariedade

1.1. Quando alguém (professor, funcionário ou aluno) chega à escola com algum problema pessoal encontra pessoas dispostas a ajudar?

1.2. O ambiente da escola favorece a amizade entre todos (entre alunos e alunos; entre professores e alunos; entre os professores etc.)?

Indicador 2. Alegria

2.1. Os alunos gostam de frequentar a escola?

2.2. As pessoas que trabalham na escola gostam do trabalho que ali desenvolvem?

2.3. A escola promove festas com a participação de pais, alunos, professores e funcionários?

Nessa dimensão - Ambiente educativo - usada como exemplo, há ainda outros quatro indicadores, cada um deles com seu conjunto de perguntas. Vale observar que logo após o anúncio de cada dimensão, há um texto curto, com uma linguagem simples, explicando as razões pelas quais os indicadores que pertencem a essa dimensão são importantes.

As duas publicações aqui estudadas explicitam a contribuição de amplos grupos técnicos no processo de definição do sistema de indicadores. Analisando as instituições componentes de tais grupos técnicos, observa-se que foram constituídos por especialistas de universidades, organizações não-governamentais, fundações empresariais, autarquias, instituições representativas da área da educação, organismos internacionais e membros do governo federal, em geral da Secretaria de Educação Básica do MEC. Observa-se que para a elaboração dos sistemas de indicadores foram realizadas várias reuniões do grupo técnico, oficinas regionais (no caso do sistema elaborado em 2008) e pré-testes de versões preliminares.

Contando com um estudo preliminar e uma primeira sistematização [...], esse grupo de trabalho reuniu-se para definir as linhas gerais do projeto. [...] Com



essas referências, elaborou-se uma versão preliminar do sistema. Membros do grupo de trabalho mobilizaram-se para, articulados com escolas interessadas, utilizar experimentalmente o instrumental, com vistas a testar sua adequação [...] e reunir dados para seu aperfeiçoamento. Foram envolvidas nessa etapa do trabalho 14 escolas distribuídas nas cinco regiões do território nacional (RIBEIRO, Vera; RIBEIRO, Vanda; GUSMÃO, 2005, p. 235).

O desenvolvimento do trabalho contou com a participação de um Grupo de Trabalho, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão. Essa versão foi discutida e alterada em 8 (oito) Seminários Regionais e, após a incorporação das sugestões, foi pré-testada em instituições de educação infantil, públicas e privadas, de 9 (nove) unidades federadas (SEB/MEC, 2009, p. 7).

Tais estratégias adotadas para elaboração dos materiais têm potencial de dialogar com pelos menos três questões relevantes em se tratando de avaliação, segundo especialistas. A primeira delas diz respeito à importância do apoio dos responsáveis pelas decisões para que os resultados da avaliação sejam utilizados, conforme afirma David Fetterman, em entrevista concedida a Fitzpatrick, Christie e Mark (2009, p. 107). A presença de instituições representativas da área educacional no grupo técnico que contribuiu com a elaboração dos sistemas de indicadores legitima os materiais, aumentando sua potencialidade de serem aceitos junto aos gestores da área, o que, por sua vez, aumenta o seu potencial de utilidade. Relate-se, por exemplo, que a Undime e o MEC fizeram parte não somente do grupo técnico, como também do grupo que coordenou a elaboração dos “Indicadores da qualidade na educação infantil”.

O sistema de indicadores foi elaborado com a participação de



segmentos das comunidades escolares e de educação infantil (em oficinas regionais, pré-testes e oficinas nacionais). Ou seja, houve reconhecimento, ainda na fase de elaboração dos parâmetros de avaliação, da importância de envolver os *stakeholders* em processos avaliativos, ponto central em avaliações (FERNANDES, [200-], p. 6)⁹.

Por fim, ressalte-se que o sistema de indicadores foi construído com a participação de especialistas. De acordo com Worthein, Sanders e Fitzpatrick (2004), é fundamental, em processos avaliativos, ouvir a opinião dos especialistas em conteúdos que se relacionam com o objeto a ser avaliado.

Pode-se dizer, com base em afirmações de especialistas em avaliação, que o diálogo que a metodologia de elaboração dos sistemas de indicadores denota ter mantido com desafios próprios de processos avaliativos faz com que os materiais aqui analisados adquiram características que potencializam seus níveis de utilidade (no que tange à legitimidade junto aos responsáveis pelas decisões) e precisão (devido à participação de especialistas que garantem relação com as teorias sobre educação e à participação de pessoas que representam os *stakeholders*).

A metodologia de autoavaliação institucional presente nos materiais

Para facilitar a análise da metodologia sugerida para operacionalizar a autoavaliação participativa nas escolas e instituições de educação infantil, a referida metodologia foi dividida em cinco fases:

1. Criação de um grupo coordenador do projeto na instituição de educação infantil ou escola;
2. Mobilização da comunidade escolar;
3. Avaliação;
4. Planejamento;
5. Monitoramento.



⁹ FERNANDES, D. *Avaliação de programas e projetos*. Lisboa, [200-]. 6 f. Mimeografado.

Na fase 1, a metodologia de ambos os instrumentos aqui analisados sugere a criação de um grupo coordenador que cuida, na instituição, da organização das demais fases para o uso dos instrumentos aqui analisados (prevendo locais, materiais, meios de mobilizar a comunidade etc.).

Recomendamos que a escola constitua uma equipe para organizar o processo, planejar como será feita a mobilização da comunidade, providenciar os materiais necessários e preparar espaços para as reuniões dos grupos, a plenária final e também as atividades relativas ao planejamento (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2007, p. 9).

Fica claro que a opção do material é pela avaliação interna, “da integral responsabilidade de um grupo de participantes directos” da comunidade escolar (FERNANDES, [200-]¹⁰, p. 5). Não se tratando, portanto, de avaliação externa. Vale a pena citar aqui as vantagens e desvantagens da avaliação interna, segundo Fernandes:

É verdade que a avaliação interna, ao ser realizada por pessoas que estão directamente envolvidas no programa, pode descrever com mais autenticidade e com mais profundidade o que, realmente, está acontecendo. Mas também é verdade que a avaliação nestas condições pode correr o risco de ser demasiado parcial e enviesada (FERNANDES, [200-], p. 6).

Resultados parciais de uma avaliação dizem respeito ao critério “precisão”. Seria importante investigar se a operacionalização concreta dessa metodologia implica em resultados de tal modo parciais ou enviesados a ponto de infringir esse critério. Ou se características da proposta, tal como a participação de todos na avaliação, que se reporta à triangulação de informações, um dos modos de evitar, segundo Fernandes [200-], a falta de rigor, são suficientes para fazer frente à problemática.

Na fase 2, o grupo coordenador define e executa formas de



efetivar a mobilização da comunidade. O documento explicita como sendo esse um momento importante:

A mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos Indicadores. Quanto mais segmentos e pessoas participarem da avaliação da escola e se engajarem em ações para sua melhoria, maiores serão os ganhos para a sociedade e para a educação. Por isso, é muito importante que todos os segmentos da comunidade sejam convidados a participar, não somente aqueles mais atuantes no dia-a-dia (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2007, p. 9).

A preocupação expressa no material com a mobilização da comunidade se apresenta como coerente com seu objetivo de “ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola”. A publicação traz várias sugestões sobre como é possível fazer essa mobilização:

A escola deve usar criatividade para mobilizar pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade para o debate sobre sua qualidade. Cartas para os pais, faixa na frente da escola, divulgação no jornal ou na rádio local e discussão da proposta em sala de aula são algumas possibilidades (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2007, p. 9-10).

A valorização da fase de mobilização da comunidade e da ideia de que a melhoria da qualidade da educação na escola depende da participação dos *stakeholders* no processo avaliativo e de planejamento evidencia mais uma vez esforços da metodologia de buscar responder ao desafio do envolvimento dos *stakeholders*. Fernandes considera que:

a participação na avaliação de, pelo menos, os principais intervenientes num dado projeto, garante a diversidade de pontos de vista sobre o seu mérito e o seu valor, permitindo uma visão mais rigorosa das realidades que se pretendem avaliar (FERNANDES, [200-], p. 6)



A fase 3, referente à sugestão sobre como realizar a autoavaliação participativa propriamente dita, é a que toma mais espaço no total de explicações sobre como se operacionaliza o uso dos instrumentos aqui analisados. O material sugere que as escolas de ensino fundamental ou instituições de educação infantil destinem entre 4 a 6 horas de trabalho para a realização da autoavaliação. Ou seja, é preciso agendar meio ou um dia de trabalho para essa fase. Segundo a metodologia sugerida nas duas publicações, esse momento começa com a reunião de todos os participantes (que, pela proposta, devem se constituir de todos os segmentos da comunidade escolar - professores, familiares, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, demais funcionários, membros de associações locais, representantes de conselhos etc.) em um mesmo espaço. Alguém do grupo coordenador explica, então, os objetivos da reunião e expõe como será organizado o momento de autoavaliação.

Uma exposição para iniciar os trabalhos no dia da avaliação - por meio de cartazes, murais, quadros, retroprojetor ou Power Point - pode ajudar na compreensão do objetivo dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e de quais serão os passos para o planejamento e a organização da avaliação (SEB/MEC, 2009, p. 18).

Em seguida, os participantes são divididos em grupos constituídos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Cada grupo fica responsável por debater os indicadores e perguntas de uma dimensão. Os locais para a reunião desses grupos devem estar previamente preparados e sinalizados. Indica-se que o número de pessoas por grupo não ultrapasse vinte para facilitar a participação de todos.

Os participantes devem dividir-se em grupos por dimensões. Cada grupo deve ser composto por representantes dos vários segmentos da comunidade escolar e eleger um coordenador e um relator, sendo este



último responsável por tomar nota e expor na plenária o resultado da discussão do grupo (RIBEIRO, Vera; RIBEIRO, Vanda; GUSMÃO, 2005, p. 240).

Nos grupos, o coordenador é responsável por verificar se todos entenderam e cuidar que todos falem, considerando o tempo previsto. O trabalho é iniciado com a leitura do texto que apresenta a dimensão. Em seguida, a orientação é que seja feita a leitura de um indicador e do conjunto de perguntas a ele relacionado. A discussão então deve ser iniciada com o grupo respondendo à primeira pergunta. “As perguntas presentes no documento referem-se a ações, atitudes ou situações que mostram como está a instituição em relação ao tema abordado pelo indicador” (SEB/MEC, 2009, p. 20). Discutida uma pergunta, o grupo lhe atribui uma cor: vermelha, amarela ou verde.

Caso o grupo avalie que essas práticas, atitudes ou situações estão consolidadas na escola, deverá atribuir-lhes cor verde, pois podem ser consideradas boas. O instrumental é claro ao dizer que, nesse caso, a escola está num bom caminho no constante processo de melhoria da qualidade, sendo ele infinito. Se na escola, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem, mas não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas, o grupo lhes atribuirá cor amarela. Elas merecem cuidado e atenção. Caso o grupo avalie que na escola essas atitudes, situações ou práticas são inexistentes ou quase inexistentes, irá atribuir-lhes cor vermelha, pois exigem intervenção imediata (RIBEIRO, Vera; RIBEIRO, Vanda; GUSMÃO, 2005, p. 240).

Após terminar de avaliar e atribuir cores a todas as perguntas do primeiro indicador, o grupo faz uma discussão e atribui uma cor ao primeiro indicador. O grupo passa então a tratar do segundo indicador. [...] Quando todas as perguntas e indicadores tiverem recebido suas cores, o grupo terá



terminado sua primeira tarefa e poderá ir para a plenária (SEB/MEC, 2009, p. 22).

Na plenária, os relatores, com o apoio de um quadro-síntese¹¹, expõem o resultado da avaliação feita por seu grupo.

A exposição dos relatores à plenária deve girar em torno de dois pontos: apresentação resumida da discussão do grupo e relato das justificativas para a escolha das cores atribuídas a cada um dos indicadores” (SEB/MEC, 2009, p. 25).

Todos os participantes podem rediscutir as definições dos grupos, debater as dúvidas, visando a um retrato comum da qualidade da educação. Definido esse retrato comum, passa-se então para a definição das prioridades de ação que serão a base para a elaboração de um plano de ação, também de forma participativa.

É possível considerar que a proposta possui potencial de factibilidade: possibilita a avaliação da escola de ensino fundamental ou da instituição de educação infantil com a participação da comunidade em um tempo relativamente curto. Corroborando também esse potencial o fato de que os materiais necessários ao processo de autoavaliação (fotocópias, lápis de cor, papel, canetas) são de uso cotidiano de escolas e de instituições de educação infantil, além de pouco dispendiosos.

Ainda sobre essa fase (3), vale discutir a proposta de divisão de grupos de trabalho com a presença de todos os segmentos da comunidade escolar e a plenária, também composta por todos esses segmentos. Evidencia-se aqui a radicalização da proposta de participação de todos no processo avaliativo: pela metodologia, todos respondem perguntas, atribuem cores a elas e também aos indicadores. A atribuição de cores aos indicadores ocorre depois de serem atribuídas cores às perguntas vinculadas a um dado indicador. Não é uma média. A discussão e a negociação são um imperativo. Esse talvez seja o ponto mais forte da metodologia em relação à sua busca de responder adequadamente ao desafio



de envolver os *stakeholders* nos processos avaliativos; e também ao desafio de fazer com que, no processo de autoavaliação, se explicitem as diferentes percepções desses *stakeholders* sobre a qualidade do que é avaliado (nesse caso, a qualidade da educação que se realiza na escola de ensino fundamental ou instituição de educação infantil que usa o material).

A fase 4 é o momento da elaboração do plano de ação. Os documentos sugerem que seja agendado outro dia para sua consecução a fim de

que o processo não seja cansativo. [...] Pode-se também tirar uma comissão representativa de todos os segmentos da equipe e da comunidade (incluindo familiares), que se reunirá em outro momento com o objetivo de elaborar o plano de ação” (SEB/MEC, 2009, p. 25).

A fase 5 e última diz respeito ao monitoramento do plano de ação. Sugere-se que seja criada uma comissão para acompanhar a realização do plano e os problemas que surgem no processo. Indica-se que uma nova autoavaliação seja organizada a cada um ou dois anos. E também que seja exposto, em local visível na instituição, um painel com as cores atribuídas aos indicadores trazidos nas publicações, visando a facilitar o acompanhamento dos resultados advindos do plano de ação pela comunidade.

As fases 4 e 5 - planejamento e monitoramento do plano de ação - remetem à discussão sobre a utilidade dos processos avaliativos. Fernandes afirma que:

[...] é preciso compreender que a avaliação, por si só, não resolve rigorosamente problema nenhum. Uma boa avaliação traduz com rigor uma dada realidade ou um dado fenômeno e, nesse sentido, ajuda-nos a compreendê-lo melhor. Conseqüentemente, a avaliação contribui para que as ações humanas destinadas a melhorar e a transformar a realidade social sejam mais informadas e inteligentes (FERNANDES, 2007, p. 3-4).



A presença de uma proposta de planejamento e de monitoramento que se alia à proposta de avaliação institucional reafirma o esforço da metodologia aqui analisada de dialogar com o critério de utilidade, com vistas a responder ao desafio de “melhorar a vida das pessoas e das instituições”. Além disso, aumenta o potencial de que, de posse dos resultados da autoavaliação participativa, as ações a serem definidas e implementadas coletivamente sejam “mais informadas e inteligentes”.

Quanto aos critérios relativos à propriedade (proteção das pessoas, consideração ao fato de que todas as pessoas estão implicadas de algum modo no processo avaliativo, questões éticas), é possível afirmar que ao convocar todos os segmentos da comunidade a participar da autoavaliação, a metodologia aqui apresentada considera que todos os membros de uma instituição estão necessariamente implicados quando o mesmo se inicia. Permitir que todos tenham voz pode ser um meio de “proteção de cada um”. Entretanto, em relação ao critério propriedade, é preciso ter em conta tratar-se de algo que se remete a conflitos próprios da aplicação de uma metodologia de avaliação. Para maiores considerações, há que se verificar como os processos de avaliação realizados por meio dos instrumentos aqui analisados ocorrem na prática e em diferentes contextos.

Conclusão

A análise da metodologia de avaliação institucional para escolas e instituições de educação infantil dos “Indicadores da qualidade na educação” e “Indicadores da qualidade na educação infantil” mostrou que a proposta metodológica de avaliação conta com alto grau de factibilidade/exequibilidade por não exigir um custo alto e nem muito tempo.

Foi também identificada a potencialidade dos referidos instrumentos envolverem os diferentes segmentos da comunidade escolar em momentos que podem levar à explicitação de suas



percepções sobre a educação que se efetiva no âmbito da escola ou da instituição de educação infantil; e a potencialidade desses instrumentos favorecerem o diálogo e a reflexão sobre as ações, atitudes e situações relevantes para o processo educacional. A metodologia aqui analisada pode também levar a soluções pensadas coletivamente às quais poderão subsidiar encaminhamentos “mais informados” no âmbito da escola ou da instituição de educação infantil rumo ao cumprimento do critério utilidade.

Verificou-se ainda que os instrumentos oferecem parâmetros para a avaliação (dimensões, indicadores e perguntas) com grandes chances de serem considerados legítimos pelos responsáveis pelas decisões no âmbito das instituições escolares e de educação infantil, ou mesmo no âmbito de órgãos dirigentes das redes de ensino, tendo em vista que foram construídos com base em consensos entre especialistas, representantes de instituições da área educacional e de usuários.

O modo como os sistemas de indicadores foram elaborados faz crescer o potencial de rigor dos processos avaliativos realizados por meio dos instrumentos aqui analisados por terem sido criados com a participação de especialistas em educação e por terem sido testados. Entretanto, somente a análise de aplicações da metodologia poderia mostrar com maior precisão como os instrumentos em questão reagem frente ao problema da parcialidade, risco próprio de processos de autoavaliação.

Em relação ao quesito propriedade, pode-se dizer que a metodologia denota esforço em dar voz a todos os membros das instituições escolares e de educação infantil. E que isso pode ser um fator de “proteção de cada um”. Porém, situações relativas à “ética e avaliação” são inerentes às tensões que se estabelecem no âmbito dos processos de operacionalização de autoavaliações, variando de acordo com os contextos, estando menos explícitas nos desenhos das metodologias de avaliação.



Referências

AÇÃO EDUCATIVA *et al.* *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

FITZPATRICK, J.; CHRISTIE, C.; MARK, M. *Evaluation in action: interviews with expert evaluators*. London: Sage, 2009.

RIBEIRO, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan/abr. 2005.

SEB/MEC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: SEB/MEC, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO; FUNDAÇÃO DE APOIO À FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *O ensino municipal e a educação brasileira*. São Paulo: Fafe, 1999.

_____. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, L. *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Editora Xamã, 2009.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. Identificação e seleção de perguntas e critérios de avaliação. In: _____. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004. cap. 14. p. 341 – 371.



_____. O futuro da avaliação. In: _____. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004. cap. 23. p. 675 – 685.

_____. Avaliações centradas nos participantes. In: _____. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004. cap. 10. p. 223 – 243.



Analyzing a methodology for institutional evaluation on pre-schools and elementary schools

Abstract:

This article discusses a methodology for institutional evaluation for schools and child education institutions present in two instruments: Indicadores da Qualidade na Educação (Quality Indicators of Education) and Indicadores da Qualidade na Educação na Educação Infantil (Quality Indicators of Early Education), whose use has been recommended by the Ministry of education. The analysis will be made in the light of international criteria for the critical evaluations (usefulness, feasibility, accuracy, and property) and also considering challenges to the field of evaluation (involvement of stakeholders; improving the lives of people and institutions; legitimacy front makers; sharing perceptions). It is concluded that the materials have the potential to respond to most of those criteria and challenges, and studies on their operation in different contexts are important to strengthen or bring new evidence.

Keywords: Retooling institutional; quality in education; evaluation methodology.

