



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA RODRIGUES

**A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO
PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DE UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE CAMPINAS**

CAMPINAS
2015

CAMILA RODRIGUES

**A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO
PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DE UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE CAMPINAS**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de
Mestra em Educação, na área de
concentração de Ensino e Práticas
Culturais.

Orientadora: Maria Márcia Sigrist Malavasi

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA CAMILA RODRIGUES, E ORIENTADA
PELA PROF^a. DR^a. MARIA MÁRCIA SIGRIST
MALAVASI

**CAMPINAS
2015**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R618p Rodrigues, Camila, 1989-
A participação dos professores no processo de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Campinas / Camila Rodrigues. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Maria Márcia Sigrist Malavasi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Participação. 2. Avaliação educacional. 3. Avaliação institucional. 4. Autoavaliação. I. Malavasi, Maria Márcia Sigrist, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The participation of teachers in the self-evaluation process of a primary school of public network of Campinas

Palavras-chave em inglês:

Participation

Institucional evaluation

Educational evaluation

Self-evaluation

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Maria Márcia Sigrist Malavasi [Orientador]

Mara Regina Lemes de Sordi

Margarida Montejano da Silva

Data de defesa: 27-10-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO
PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DE UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE CAMPINAS**

Autora: Camila Rodrigues

COMISSÃO JULGADORA:

Maria Márcia Sigrist Malavasi

Mara Regina Lemes de Sordi

Margarida Montejano da Silva

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2015

*À minha mãe Angela e ao meu irmão Rafael,
pessoas fundamentais na minha vida
e que têm me ensinado a conviver diariamente com a saudade.*

*À memória do meu querido avô Geovalino,
que com seu “saber de experiência feito”,
muito me ensinou sobre a vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à escola que me recebeu para a construção dessa pesquisa. A todos os professores e professoras que pacientemente responderam os questionários e entrevistas, contribuindo, cada um à sua maneira, com o andamento e sentido dado a este trabalho, muito obrigada. Agradeço aos funcionários da secretaria, que prontamente atendiam a todos meus pedidos. Agradeço ainda à equipe gestora, na figura da Marcinha, que abriu as portas dessa unidade para que eu pudesse aprender tanto com todos seus atores.

Agradeço à minha orientadora, Maria Márcia Sigrist Malavasi, que me oportunizou vivenciar essa experiência e com quem pude compartilhar todo esse processo formativo tão significativo para minha vida profissional e também pessoal.

Agradeço com muito carinho à professora Mara Regina Lemes de Sordi e à Margarida Montejano, que aceitaram compor o processo de construção desse trabalho com suas fundamentais contribuições desde a banca de qualificação, sem as quais não poderíamos ter chegado até aqui.

Agradeço ainda ao professor Luiz Carlos de Freitas, que com seu compromisso com a educação pública fez-me inquietar e encantar, ainda na graduação, pela área da avaliação e pelas possibilidades de construção de uma educação socialmente referenciada, fazendo me aproximar do LOED.

Com muito carinho, divido o resultado deste trabalho com minhas professoras da graduação da Universidade Federal de Uberlândia, Maria Simone Ferraz Pereira, Camila Coimbra e Lúcia Valente, pessoas que foram essenciais nesse processo e que continuam sendo fortes referências na minha trajetória. Um agradecimento especial à Maria Simone, quem me apresentou o LOED como possibilidade para a continuidade do meu processo formativo e se dispôs a compartilhar comigo fundamentais contribuições desde então.

Meus agradecimentos aos pesquisadores que compõe o LOED, que tornaram cada uma das experiências compartilhadas nesse grupo um universo de descobertas e aprendizados. Agradeço especialmente à Sara Badra, Erivan, Paulinha, Rita, Luana Ferraroto e Jean pelos tantos momentos que me oportunizaram em suas companhias e que com eles tanto aprendi. À Geisa Mendes, que muito me inspirou pela sua atuação coerente e compromissada como pesquisadora, gentil e amigável como pessoa.

Agradeço à Lorraine e Marco Antônio, que generosamente abriram as portas da sua casa e me receberam durante meu primeiro mês em Campinas, quando tudo ainda era incertezas, inseguranças e descobertas. Meu obrigada à Laís Oliveira, Ana Paula do Carmo e Sara Freitas, por me incluírem na D10, me recebendo na Moradia Estudantil fazendo dela minha casa e compartilhando boa parte desse processo comigo. Obrigada à Martinha, que entrou para o time da Moras e se tornou uma ótima companheira, capaz de me arrancar sorrisos nos dias mais cinzas.

Às minhas amigas de Minas Gerais, Laís Santos e Ana Paula Soares, que mesmo distante nunca se fizeram ausentes. Obrigada pela linda amizade que me acompanha a cada passo.

Obrigada ao querido Luiz Selles, que aceitou caminhar ao meu lado e desde então vêm tornando essa caminhada menos árdua. Sua presença ilumina meus dias.

Não poderia deixar de agradecer à toda minha família, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou ir além. Aos meus tios e tias, primos e primas, de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Obrigada à minha mãe, que com sua história de luta e garra me inspira todos os dias. Obrigada ao meu padrasto, que à sua maneira sempre me apoiou. Agradeço ao meu irmão, pessoa maravilhosa por quem tenho tanto carinho e admiração, pela amizade e cumplicidade de sempre. Ao meu pequeno sobrinho Enzo, que ainda não tive oportunidade de conhecer, mas que já amo tanto.

À CAPES, por ter provido seu financiamento a esse trabalho e viabilizado com que eu pudesse me aventurar nessa experiência.

RESUMO

Este texto aborda a participação dos professores no movimento de autoavaliação de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Campinas, que tem instituída e implementada a política de Avaliação Institucional Participativa (AIP). A política de AIP tem como princípio a participação de todos os segmentos da escola no processo de qualificação dos dados das avaliações externas, atribuindo responsabilidade aos atores da escola, mas também ao poder público, em um exercício de responsabilização compartilhada. Este movimento problematiza a responsabilização unilateral da escola, na medida em que as políticas de avaliação externa assumem a função de regular seus processos internos em uma perspectiva gerencialista de construção da qualidade. Nesse sentido, nos questionamos como os professores tem participado dos espaços de autoavaliação da escola. Assim, nos propusemos investigar como os professores de uma Unidade Educacional da rede municipal de Campinas tem participado dos espaços de autoavaliação da escola. O estudo que se apresenta foi realizado em uma unidade escolar que participou do projeto da AIP ainda em fase de sensibilização da rede municipal de Campinas. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos análise documental, especialmente das atas da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de 2008 a 2013 e o Projeto Político Pedagógico da unidade; questionário e entrevistas aplicados aos professores e observação de espaços diversos que compõe a dinâmica da escola. Percebemos que de uma maneira espontânea e muitas vezes sem encaminhamentos, os professores tem participado de espaços que, embora não tenham objetivo de autoavaliar a escola, o fazem em decorrência de outras demandas. A participação dos professores se demonstra sobretudo fragilizada por aspectos de diferentes ordens, como concepções desfavoráveis à participação ativa, descontinuidade e falta de coordenação dos espaços de autoavaliação, jornada de trabalho inapropriada, entre outros. Constatamos que, ainda que haja empecilhos e falta de vontade do poder público para se levar adiante experiências que permitam o protagonismo dos atores, a legitimidade da participação ativa dos sujeitos da escola, na construção da qualidade da escola pública socialmente referenciada, é incontestável. Entretanto, essa qualidade deve ser conquistada, assim como a própria participação ativa dos atores. É necessário que se construa possibilidades cada vez mais recorrentes de se aprender a participar participando, valorizando o protagonismo político dos sujeitos sociais em todas as experiências possíveis de uma contrarregulação propositiva.

Palavras Chave: Participação; Avaliação Educacional; Avaliação Institucional; Autoavaliação.

ABSTRACT

This text deals with the participation of teachers in the self-evaluation motion of a primary school of public school of Campinas, which has established and implemented the policy Participatory Institutional Evaluation (Avaliação Institucional Participativa - AIP in portuguese). The AIP policy's principle is the participation of all school segments in the qualification process of the external evaluation data, assigning responsibility to the school actors, but also to the government, in a shared accountability exercise. This movement questions the unilateral responsibility of the school to the extent that the external evaluation of policies assume the function of regulating its internal processes in a managerial perspective of quality construction. In this sense, we ask ourselves how teachers have participated in the areas of school self-evaluation. So we set out to investigate how the teachers of an Educational Unit of Campinas city network has participated in the areas of school self-evaluation. The study shows that took place in a school unit that participated in the AIP project still in sensitization phase of municipal Campinas. As data collection instruments used document analysis, especially of the protocol of the committee for assessment 2008-2013 and the Pedagogical Political Project of the unit; questionnaire and interviews applied to teachers and observation of several spaces that make up the dynamics of school. We realize that a spontaneously and often without referrals, teachers have participated in spaces which, while not aimed at self-assess school, do due to other demands. The participation of teachers is demonstrated particularly weakened by aspects of different orders, as unfavorable views the active participation, discontinuity and lack of coordination of the self-assessment spaces, inappropriate working hours, among others. We note that, although there are obstacles and unwillingness of the government to carry out experiments that allow the role of the actors, the legitimacy of the active participation of school subjects, the construction of the socially referenced public school quality is indisputable. However, that status must be earned as well as the very active participation of the actors. It is necessary to build increasingly recurrent possibilities of learning to participate by participating, enhancing political participation of social subjects in all possible experiences in a purposeful counterregulation.

Keywords: Participation; Educational Evaluation; Institutional Evaluation; Self-evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	-----------

Capítulo I: O EXERCÍCIO DE AUTOAVALIAR A ESCOLA PÚBLICA E O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO DOS ATORES

23

1.1 Avaliação em larga escala: um instrumento de responsabilização unilateral	24
1.2 A avaliação institucional como exercício de autoavaliação da escola pública: aprendendo a avaliar de uma maneira que faça sentido:	31
1.3 Avaliação institucional participativa: de que participação estamos falando?	43

Capítulo II: A PESQUISA E SEUS CAMINHOS

54

2.1 Construção do desenho do estudo de uma realidade	57
2.2 Caracterização da unidade educacional estudada	60
2.3 Definição dos sujeitos da pesquisa	64
2.4 Inserção em campo e descrição das técnicas e instrumentos fundamentais para a construção dos dados	65
2.5 Procedimentos utilizados no tratamento dos dados	77

Capítulo III: NOSSOS ACHADOS: APRESENTANDO OS DADOS

80

3.1 Caracterização do processo de construção da CPA como experiência do movimento de autoavaliação na EMEF: estudo das atas	80
3.1.1 Implementação da CPA e Seus Primeiros Passos	81
3.1.2 Embasamento Teórico e Prático Entre os Membros da CPA	86
3.1.3 Relação da CPA com as Avaliações Externas, Interna e da Aprendizagem	93
3.1.4 Principais Atividades Desenvolvidas pela CPA	98
a) Reforma da Escola	98
b) Projeto de Pesquisa: Planejamento Participativo	102
c) Jogos da Amizade	105
3.2 Participação dos Professores no Processo de Autoavaliação da EMEF	108
3.2.1 Espaços de Autoavaliação na Concepção dos Professores	109
3.2.2 A Importância que os Professores Atribuem à Participação nos Espaços de Autoavaliação	115

3.2.3 Nossa percepção sobre as formas de participação dos professores.....	122
3.2.4 Impedimentos à Participação	136
3.2.5 A Participação dos Professores e a Sua Relação com as Aprendizagens dos Estudantes	142
Capítulo IV: CONSIDERAÇÕES GERAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	161
ANEXO I: Questionário	161
ANEXO II: Roteiro de entrevista	168
ANEXO III: Controle de observações considerando a amostragem de tempo	170

INTRODUÇÃO

Em diferentes momentos da história vimos o debate sobre a qualidade da educação pública assumindo tendências relacionadas à conjuntura histórico-social, recebendo, portanto, múltiplas significações e conceitos. Com o passar dos anos, o termo qualidade tem tomado forma e conteúdo diferentes, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Embora um tanto contraditórias, a busca pela qualidade tem sido o “motor” das políticas e das ações na educação, nos últimos anos (NAVARRO [et. al.], 2004, p. 31). Entretanto, qual seria a lógica predominante que a qualidade vem adquirindo?

Campos (2000) evidencia que, até os anos 1980, a pauta de democratização da educação concentrava-se na ampliação do acesso à escola. A demanda da democratização do acesso, como reivindicação de uma escola pública para todos, se deu em um período em que a exclusão dos sujeitos aconteciam na própria entrada da vida escolar. Nesse sentido, a qualidade concebida a partir de um viés pedagógico, era deixada em segundo plano, dando lugar à universalização do ensino, de modo a viabilizar escolarização àqueles segmentos sociais historicamente excluídos dos bancos escolares. Qualidade, então, era sinônimo de acesso.

Com a questão do acesso ao ensino formal nas escolas superado, se deu a necessidade de ampliar o debate sobre a qualidade do ensino a partir de outra ótica. A partir de uma associação da pauta da qualidade a uma perspectiva economicista, Gentili (1994) evidencia que o conceito de qualidade em educação tem sido muito utilizado como uma “nova retórica conservadora no campo educacional”, num discurso utilitarista que reafirma uma lógica que nega um processo educativo emancipador. Nesse sentido, observamos que o conceito de qualidade sempre esteve vinculado à representações e concepções que dialogam com o que se entende por função social da escola.

Atualmente, nota-se uma preocupação com as avaliações como instrumento de garantia de uma determinada qualidade, a partir do movimento de transferência do poder de regulação do Estado para o mercado por meio das políticas neoliberais.

O enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre Estado e Sociedade caracterizam o novo Estado nacional, que passa a ser forte e pouco interventor. Forte por ser capaz de produzir políticas sobre as

diferentes atividades e pouco interventor por impulsionar, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência das suas responsabilidades para a alçada da sociedade civil, fiscalizando-as, avaliando-as e financiando-as (SILVA JR, 2002).

Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam ofertados apenas pelas leis de mercado (FREITAS, 2005, p.913).

Transferindo o poder de regulação do Estado para o mercado, percebe-se que ocorre imposição de uma educação baseada em resultados, em que as duas principais categorias que definem a política educacional – meritocracia e privatização – bebem da fonte dos princípios mercadológicos/neoliberais, configurando a imagem de um “Estado Avaliador” (AFONSO, 2012). Esse movimento imprime à educação um caráter efficientista, exercendo um papel de dominação ideológica e produção de resultados que se coadunam aos interesses do empresariado.

Nesse contexto, as reformas educacionais dos anos 90 naturalizaram as vertentes mercadológicas no âmbito da educação, caracterizando o processo de transferência do poder de “regulação” do Estado para o mercado. Faz-se necessário nos atentarmos para que o uso do termo “regulação” necessariamente relaciona-se à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Portanto, é possível percebermos que:

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, dentro de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado, como seu complemento, a desregulação do público via estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado. (FREITAS [et. al.], 2013, p.54).

Nesse contexto histórico e político, desencadeou-se um processo de valorização de Políticas Públicas Educacionais de cunho avaliativo, no âmbito da reestruturação do Estado e da Educação, sendo possível evidenciar a regulação nos processos de recomposição do papel do Estado a partir de uma leitura dessas políticas. Como destaca Silva Jr (2002), “o poder regulador, sob a forma do ‘político’, [passa a ser] agora poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves consequências para a cidadania e para a educação” (SILVA Jr, 2002, p.33). Nessa

perspectiva, a reconfiguração do papel do Estado refletiu de maneira significativa nas reformas educacionais que se iniciaram em quase todos os países da América Latina e do Caribe na última década do século XX. Portanto, é possível afirmar que os “anos 90 trouxeram uma realidade educacional marcada pela articulação de novas forças políticas e econômicas que há algum tempo se articulavam no cenário educacional” (FREITAS, 2001, p. 09).

Ora, é necessário nos atentarmos para o que alerta Viñao (2006) quando afirma que embora a expressão “Reforma Educativa” seja composta por dois termos com conotações positivas, em que “educativa” nos remete em princípio a uma atividade valiosa, e quando se fala em “reforma”, o que se vem em mente são mudanças que certamente melhorariam a situação existente, implicando em avanços (ALDRICH, *apud* VIÑAO, 2006), determinadas reformas não necessariamente implicam em progresso. Além do mais, reformas políticas podem ter objetivos reais não declarados divergentes dos objetivos declarados.

Es decir, entre el discurso teórico o retórica discursiva dela reforma y los objetivos ocultos, cuando se detecten, de la misma. En este caso el éxito o el fracaso no deben enjuiciarse en relación con los objetivos manifestados, sino con los efectivamente perseguidos y no dichos (VIÑAO, 2006, p. 71).

É muito comum percebermos esta postura política no âmbito da ideologia neoliberal. Quando nos deparamos com o discurso de políticas que dizem ter elevado a qualidade da educação ou que favoreceram a igualdade de oportunidades no processo de redução das desigualdades sociais e educativas, as evidências empíricas muitas vezes negam o sucesso dessas políticas, denunciando o fracasso da perspectiva regulatória neoliberal.

El mantenimiento de los supuestos teóricos cuando todas las evidencias muestran, de modo repetido y constante, su falsedad, debe hacernos dudar acerca de si los efectos perseguidos, y no confesados, son los manifestados o los realmente producidos (VIÑAO, 2006, p.72).

Ainda que já existissem algumas políticas que se alinhassem aos princípios da Reforma Educacional em anos anteriores, no Brasil a Reforma iniciou-se de fato na segunda metade da década de 90. Foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), aprovada no ano de 1996 que deu sustentação à Reforma Educacional, definindo uma nova organização e uma nova gestão do sistema educacional brasileiro.

No ideário da Reforma, buscava-se conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola, no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado, e a premente necessidade de reverter o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado, principalmente, pelo exíguo atendimento à demanda do ensino fundamental e médio e dos altos índices de fracasso e evasão escolares (KRAWCZYK e VIEIRA, 2012, p.53).

Diante desse quadro, embora a LDB tenha aumentado a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos, limitou os direitos aprovados pela Constituição de 1988, que deliberava sobre o direito de todos à educação de forma ampla, ao direito apenas à educação obrigatória. Freitas (2001) destaca que diante do excelente debate sobre as várias formas de se conceber a educação e a organização do trabalho escolar em que a década de 80 brindou o Brasil, há uma necessidade de se resgatar esse debate a fim de qualificar a educação pública, uma vez que, a partir dos anos 90, esse debate fora interrompido pela aliança mundial liberal/conservadora.

Eis, então, o que me parece urgente neste momento: que se retome o debate sobre as concepções de educação – a partir do que já foi acumulado até a década de 80, recolocando a questão dos fins da educação. A nosso ver, esta falta de debate e análise é uma das responsáveis pela pouca diferenciação existente entre os discursos pedagógicos progressistas e neoliberais dos anos 90 (FREITAS, p. 07, 2001).

O principal vetor da reforma educacional e, conseqüentemente, dos discursos neoliberais dos anos 90, fora a nova organização do sistema nacional em que alterou-se a estratégia de gestão nos termos da descentralização e autonomia, onde o governo e a sociedade civil passaram a dividir responsabilidades. Ao Estado coube a função de concentrar a direção e o controle de todo o sistema, partilhando o provimento desse serviço com a sociedade. A nova organização do sistema nacional de educação, delineada no cenário de descentralização, se caracterizou “pela municipalização do provimento do ensino fundamental, pela implantação de Parâmetros Curriculares e de um Sistema de Avaliação Institucional comuns para todo o país” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p.59).

Com efeito, como já sinalizamos, as reformas das políticas educacionais estão profundamente relacionadas com a reforma do aparato de funcionamento do Estado por meio de um processo de desregulamentação da economia sob a justificativa de descentralizar seus serviços, otimizando seus recursos. É nesse sentido que podemos observar o quanto conceitos como “descentralização” e “autonomia” dialogam com princípios mercadológicos de gestão privada, correspondendo à descentralização das grandes corporações industriais frente à necessidade da valorização de uma autonomia relativa das fábricas em função das mudanças de território de unidades de produção, no processo de flexibilização da produção, que viabiliza o ajustamento aos diversos mercados consumidores (SILVA Jr, 2002). Assim, o caráter descentralizado da educação formal

[...] originou-se, principalmente, da omissão do poder público, do embate de diferentes projetos societários das elites locais e, em menor medida, da organização federativa do país. Esses conflitos acompanharam também a lógica de distribuição das competências entre as diferentes esferas de governo – União, estados e municípios – ao longo do século XX. (KRAWCZYK, 2008, p.799)

Ao passo em que as diretrizes internacionais insistiam na defesa da descentralização de suas políticas sociais e no consentimento de autonomia à rede de escolas, principalmente no que se refere a sua organização curricular e administrativa, ao mesmo tempo, com base em exames e testes padronizados, há uma adesão ao processo de avaliação externa dos sistemas de ensino. Introduz-se um forte controle externo de avaliação, centralizado no Ministério da Educação, por meio de dois Sistemas.

O sistema nacional de avaliação foi centralizado pelo Ministério da Educação (MEC) e introduziu a avaliação externa do desempenho do aluno, abrangendo os diferentes níveis de ensino. Além disso, o governo federal aperfeiçoou o sistema de estatísticas da educação básica e superior já existente, objetivando oferecer à sociedade informações sobre o sistema educacional. Nasceram, desta forma o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIIED). (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p.59)

Nessa perspectiva, o processo de descentralização aparece como norte das políticas educacionais, no âmbito da Reforma Educacional da década de 1990, contrapondo à excessiva centralização das políticas sociais implantadas anteriormente, e

delas se apropriando como sinônimo de autonomia das próprias unidades escolares, de forma equivocada. Assim, mercantiliza-se a educação e todos os direitos sociais, reduzindo a cidadania ampla dos sujeitos em “cidadania produtiva” (SILVA Jr, 2002). Em um movimento marcado pela criação de uma cultura de sociedade mercadológica, “a esfera da educação torna-se um ‘quase-mercado’: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado” (SILVA Jr, 2002, p. 36).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de desenvolver experiências que façam frente a esse processo de sucateamento das escolas e do ensino público causado pelas políticas regulatórias neoliberais. Para isso é importante a criação de uma resistência propositiva que envolva a comunidade escolar – tanto interna como externa – dialogando com serviço público de forma a induzi-lo a assumir o compromisso com seus usuários, provocando assim um movimento de contrarregulação, entendido como um movimento contrário à uma “mera obstrução ou um movimento de ‘fechar as fronteiras da escola’ com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público” (FREITAS, 2005, p. 912).

Em prol da qualificação das Políticas Públicas Participativas como alternativa às Políticas Regulatórias Neoliberais, admite-se a importância de se construir resistência por dentro das instituições educacionais, entendendo a necessidade de induzir mudanças na forma como as Avaliações vêm sendo conduzidas. É nesse sentido que, a partir de um panorama mais amplo do contexto político e histórico necessário para se estabelecer uma compreensão sobre a configuração das políticas públicas educacionais, nos posicionamos favorável à um processo de construção das bases de uma vertente caracterizada pelo princípio da participação dos atores, considerando a sua titularidade para deliberarem sobre a construção da qualidade que produzem, em um movimento de contraposição à regulação da qualidade que as políticas neoliberais veiculam.

Assim, o trabalho que se apresenta tem como locus de estudo uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas, que desde 2002 tem protagonizado um movimento de sensibilização nas escolas para a construção de uma experiência de Avaliação Institucional Participativa (AIP).

Em 2002, durante a gestão pública da educação municipal de Campinas, período 2001-2004, inicia-se um trabalho conjunto entre pesquisadores em avaliação da Faculdade de Educação da UNICAMP e profissionais da Prefeitura Municipal de Campinas, com

o fito de elaborar um programa de avaliação para a rede municipal de ensino. De acordo com os registros da SME (2005), pretendia-se, inicialmente, construir metodologias alternativas de avaliação que “superassem a mera medição do rendimento escolar centrada no aluno” (MENDES, p. 117, 2011).

Ainda que existam todas as contradições possíveis em um contexto complexo, que envolve diferentes atores de diferentes perspectivas, além da correlação de forças no âmbito de uma rede municipal de educação, foi possível observar que o exercício de avaliar os processos educacionais e, conseqüentemente as escolas, vem sendo proposto na rede municipal de Campinas sob uma ótica alternativa à que se tem legitimado em termos de avaliação, desenvolvendo uma experiência de Política Participativa. Esse exercício tem buscado se contrapor à concepção mercadológica de qualidade educacional na medida em que possibilita aos atores das escolas aprenderem a avaliar de um modo que faça sentido ao processo de ensino-aprendizagem em um movimento de auto avaliação da instituição escolar.

É certo que as experiências nacionais e internacionais nos mostram que não é submetendo a comunidade escolar à exposições irresponsáveis, eximindo o poder público do seu papel – como o faz a lógica das avaliações em larga escala – que se conquistará a qualidade necessária para os estudantes das redes públicas de educação. Portanto, no exercício de construção das bases de um processo avaliativo que faça sentido para uma aprendizagem significativa no âmbito das escolas, cabe pontuar que

[...] o professor é fundamental ao processo de mudança das escolas e nas escolas de modo a que estas operem numa lógica com maior pertinência social, nos inquieta pensar o que fazer quando os profissionais recusam-se a aceitar qualquer tipo de avaliação de seu trabalho. Como pensar a avaliação da escola que não quer mudar? Como mudar uma escola que não quer se avaliar? Como admitir que uma instituição que ensina se recuse a aprender? (SORDI, 2009, p.08)

A implementação da política de AIP demandou e continua demandando a participação crítica e o compromisso dos atores envolvidos com ela, uma vez que os processos de avaliação institucional são, por princípio, participativos. A avaliação da qualidade das escolas é portanto, uma questão que impera na atualidade “fruto da crescente luta pela democratização do acesso ao ensino” (*Idem, Ibidem*), sem prescindir ao compromisso com o direito que os alunos, especialmente da classe popular, têm de aprender.

Considerando que o confronto entre visões de mundo seja responsável pela existência de várias propostas de organização da escola, de seus espaços e tempos (FREITAS, 2004) e por acreditar em outra concepção de escola que não essa que rege a escola capitalista, ainda que seja dela de onde devemos partir, defendemos uma escola que se baseia em princípios que garantam a formação da classe trabalhadora, visualizando na AIP um importante instrumento para consolidação desses princípios. Nessa perspectiva, fazemos coro com SHULGIN (1924) ao afirmar que

[...] não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos e, portanto, eles devem conhecer a atualidade, poder lutar, poder construir; eis porque nós precisamos não de muralhas monásticas, não do isolamento das crianças da vida, não raptá-las, não da história antediluviana, não da técnica e ciência antiquadas, não de professores antiquados, afastados da atualidade. Não, nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima em baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte na sua construção, nós precisamos que a criança viva-a. Como atingir isso? É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora é preciso poder lutar por eles, é preciso poder construir (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p.24).

Acreditamos que o exercício de construir e implementar uma política participativa, que faça frente às políticas regulatórias neoliberais, muito acrescentam para a formação dos sujeitos que se envolvem em processos de reestruturação das bases de um instrumento que delibera sobre sua realidade escolar/social. É nessa lógica de construção que nos apoiamos no princípio formativo dos espaços da autoavaliação, um movimento em que a escola pode olhar para si e aprender a demandar, tanto para o poder público como para si mesma, em um exercício pedagógico de protagonismo político de todos os sujeitos que ocupam e dão vida ao seu espaço. Movimento este em que a política de Avaliação Institucional Participativa pode agregar muito aos sujeitos, em uma perspectiva de não se prender ao cognitivismo para referenciar as aprendizagens que a escola é capaz de protagonizar tanto com os estudantes, assim como com professores, gestores e demais atores da comunidade escolar.

Ao reconhecermos o princípio da participação dos sujeitos como elemento fundamental no interior da escola no processo de construção dos espaços de negociação proposto pela política de AIP, cabe nos questionar se o movimento da escola demandar para si tem influenciado a garantia da participação dos professores e de que forma, pois os professores são atores fundamentais para se postular processos alternativos de

produção de qualidade. Além disso, para que esses processos ganhem força no âmbito da política de Avaliação Institucional, a partir do momento em que a entendemos como uma ferramenta pedagógica relevante, é necessário que contemos com a sua efetiva participação. Nos colocamos a questão sobre o que o professor tem a dizer sobre os processos de responsabilização compartilhada, para compreendermos se os elementos que são objeto de negociação interna, as questões pedagógicas e de aprendizagens, chegam nas salas de aulas.

Tendo em vista que a Avaliação Institucional resgata a dimensão política da avaliação, considerando o reducionismo de pensá-la apenas sob uma ótica técnica promovido pelos exames em larga escala, o presente trabalho indaga: *Como os professores de uma Unidade Educacional da rede municipal de Campinas tem participado dos espaços de autoavaliação da escola?*

Assim se configura a questão central que alimenta a problemática do presente trabalho, nos demandando inserção em campo a fim de investigar uma das unidades educacionais da rede municipal de Campinas, tentando qualificar fundamentalmente o princípio da participação dos professores na dinâmica de autoavaliar a escola em que trabalha, considerando a política de AIP como elemento propulsor do movimento de autoavaliação das escolas desta rede. Entendemos que esse movimento tem atribuído um sentido para além da responsabilização verticalizada do modelo de avaliação representado pelos testes em larga escala, por isso, pretendemos verificar se o exercício de demandar para si, no interior da escola, dialogando com a perspectiva de responsabilização compartilhada (YOUNG, 2011 *apud* AFONSO, 2012), tem sido capaz de influenciar processos participativos que envolvam especialmente os professores.

Portanto, diante destas questões, tivemos como principal objetivo nesta pesquisa *descrever e analisar como se dá a participação do segmento dos professores nos processos de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental, que partilha experiências do movimento de Avaliação Institucional Participativa (AIP) da rede municipal de Campinas.*

Como objetivos secundários, procuramos descrever e analisar a cultura de avaliação que a rede municipal de Campinas contribui para construir, sob a experiência da unidade campo desta investigação; compreender e descrever a dinâmica da Comissão Própria de Avaliação ou de outros espaços que tem sido legitimado pelos professores

como cumpridor da função de negociação interna em prol da educação dos estudantes; analisar e descrever como se dá a participação dos professores na CPA, ou demais espaços de auto avaliação da escola, a fim de compreender o nível de influência dessa participação e seus impactos no coletivo da escola; verificar e analisar as dificuldades políticas e estruturais encontradas na unidade investigada para a consecução dos princípios e propósitos da AIP.

Para iniciarmos o diálogo em que o presente trabalho se propôs realizar, no primeiro capítulo: *O Exercício de Autoavaliar a Escola Pública e o Princípio da Participação dos Atores*, descrevemos o contexto de emergência das políticas de avaliação externa, no âmbito da reconfiguração do papel do Estado em que surge uma rearticulação do sistema privado em detrimento do público, fortalecendo mecanismos de regulação social do mercado, caracterizando essas políticas como regulatórias e de responsabilização unilateral. Em contraposição à lógica mercadológica das políticas neoliberais, apresentamos como possibilidade as políticas públicas participativas como instrumento de contrarregulação social. Tendo sinalizado as políticas participativas como alternativa às políticas regulatórias neoliberais, adentramos no âmbito da política de avaliação institucional, descrevendo seus processos como espaço de autoavaliação e, conseqüentemente, de negociação interna entre todos os segmentos da escola, caracterizando-a como uma política participativa. Tentaremos ainda, respaldados na literatura, caracterizar o conceito de “participação” para que possamos definir a vertente de participação que nos fundamenta quando pensamos o envolvimento de todos os atores no processo de construção da qualidade da escola pública.

O segundo capítulo, intitulado *A pesquisa e seus caminhos*, traz a apresentação da escolha metodológica feita para captar os processos investigados à luz dos questionamentos que moveram este trabalho, de modo a descrever a fase de exploração de campo. Traremos ainda neste capítulo os critérios e estratégias para a escolha do campo e sujeitos da pesquisa; a definição de métodos, técnicas e instrumentos para a construção dos dados; assim como, dos mecanismos para entrada em campo. É, portanto, nesta parte do trabalho onde apresentamos a unidade educativa, dentre as 44 da rede municipal de Campinas, que fora definida como nosso campo de estudos.

O terceiro capítulo, *Nossos achados: apresentando os dados*, como o título sugere, trazemos os dados captados, apresentados de forma descritiva. Iniciamos pela caracterização da CPA, como instância central do movimento da AIP na rede municipal

de Campinas e, conseqüentemente, também na EMEF investigada. Acreditamos que, para compreendermos os processos participativos que ocorrem no interior da unidade, especialmente no que se refere ao segmento dos professores, é importante evidenciarmos algumas decisões tomadas, que vão desde as formas de participação propostas até o desenvolvimento das reuniões e outras atividades que se deram no processo de construção da CPA, pois estas são reveladoras e explicativas das formas em que os sujeitos se manifestam e se apropriam dos espaços de autoavaliação da escola. Posteriormente, passaremos a analisar a participação dos professores no processo de autoavaliação da unidade, a partir dos elementos que o material coletado nos evidenciou, descrevendo os espaços de autoavaliação que, na concepção dos professores, existem na unidade, assim como a importância que eles atribuem à sua participação nesses espaços. Apresentaremos como se manifesta a participação desses atores, segundo os dados captados, os impedimentos que julgam dificultar a mobilização desse segmento à participação, assim como a relação que fazem sobre a sua participação no movimento de autoavaliação da unidade com os processos de aprendizagem dos estudantes.

Finalizaremos este trabalho apresentando nossas considerações gerais sobre o processo de construção desse estudo, trazendo reflexões que nos foram permitidas desenvolver por meio da imersão na realidade investigada.

Capítulo I

O EXERCÍCIO DE AUTOAVALIAR A ESCOLA PÚBLICA E O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO DOS ATORES

O movimento de olhar para si, se reconhecer, se autoavaliar e tomar consciência do lugar que ocupa no universo e na realidade das escolas públicas, é um projeto que se choca com princípios mercadológicos em que, com a reconfiguração das funções do Estado, a partir da crise do processo de acumulação capitalista, fez-se necessária uma mudança da administração pública, que passou a demandar processos mais “flexíveis” e de responsabilização unilateral quando se pensa a qualidade da educação pública. Respalado pelos princípios do gerencialismo, o Estado passou a primar pela objetividade dos resultados em detrimento do compromisso com os meios para tais resultados na reconfiguração dos processos de gestão pública. Nesse sentido, a análise das políticas públicas no âmbito da reestruturação do papel Estado, evidencia a imposição de uma educação também baseada em resultados, em detrimento dos processos e da participação dos atores em tais processos.

A importância da autoavaliação, ou avaliação institucional, da escola pública, reflete um contexto político e pedagógico que faz referência a um determinado projeto de sociedade que prima pela participação ativa dos sujeitos sociais na construção da sua própria história em um movimento dialético em que o sujeito aprende a participar da vida da escola, participando. Porém, em um contexto onde prevalece a valorização de políticas de avaliação em larga escala, com práticas verticalizadas e ranqueadoras em diálogo com os princípios das políticas neoliberais, inserir a participação dos diferentes atores que constroem a escola pública nas decisões e rumos das unidades não condiz com a dinâmica educacional movida pela perspectiva gerencialista de educação.

Nesse sentido, o capítulo que se apresenta abordará a relação de políticas públicas de avaliação vinculadas ao projeto de sociedade defendido pelo neoliberalismo e a necessária contraposição que pode ser viabilizada por meio de práticas participativas que permitem um movimento de autoavaliação da escola pública, envolvendo os diferentes atores que a compõem, na construção de um processo de responsabilização compartilhada entre esses atores e o poder público na qualificação da educação pública.

1.1 Avaliação em larga escala: um instrumento de responsabilização unilateral

No cenário atual, que tem como base os princípios que regem as leis do mercado no âmbito da educação, veicula-se, por meio das políticas públicas neoliberais, uma responsabilização verticalizada da escola e de seus profissionais, por resultados. Nesse sentido, Freitas (2012) ressalta que há no Brasil uma proposta educacional em curso que conta com três categorias centrais para defini-la, sendo elas: “responsabilização”, “meritocracia” e “privatização”. Como não poderia ser diferente, tal proposta parte de um grupo que, assim como nos Estado Unidos, se baseiam em uma perspectiva mercadológica para referenciar os processos educativos. Denominados de “Reformadores Empresariais da Educação” (RAVITCH *apud* FREITAS, 2012), trata-se de

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2012, p.380).

As investidas dos chamados “Reformadores Empresariais da Educação”, levantam a bandeira de que a educação deve ser direcionada pela iniciativa privada. Essa lógica vem desencadeando uma vertente política educacional baseada na responsabilização individual dos sujeitos envolvidos no processo, por meio de aplicações de testes aos estudantes e divulgação pública dos resultados destes; na meritocracia, potencializada pelo oferecimento de recompensas e sanções a partir dos resultados dos testes, incentivando a ideia de que os resultados desses testes depende unicamente do mérito das ações promovidas pelas instituições escolares, professores e/ou estudantes; e na consequente privatização da educação frente a esses dois processos anteriores (FREITAS, 2012).

O processo de responsabilizar o professor e os demais profissionais da escola pela qualidade, de maneira exclusiva e unilateral, potencializa a inserção e valorização de políticas de avaliação em larga escala como instrumento regulatório na perspectiva do mercado, uma vez que

[...] a tendência avaliacrática nos últimos anos tem sido a de sobrevalorizar os resultados (mensuráveis) da avaliação dos alunos, interferindo redutoramente, de formas várias e nem sempre explícitas, nas outras duas avaliações (das escolas e dos professores). (AFONSO, 2012, p.476).

Daine Ravitch¹, ex-secretária adjunta de educação dos Estados Unidos, revela que “na primeira década do século XXI, as principais ideias reformadoras da educação americana eram a responsabilização e a escolha escolar” (RAVITCH, 2011, p. 31), ideias essas que se encontravam no coração do programa “Nenhuma Criança Fica Para Trás” (NCLB²), uma lei implementada pelo presidente George W. Bush em 2002, que tornou os testes padronizados a principal forma de medir a qualidade das escolas. Vale ponderar que

[...] o Nenhuma Criança Fica Para Trás, em contraste, estava desprovido de quaisquer ideias educacionais. Era uma abordagem tecnocrática para a reforma escolar que media o “sucesso” apenas em relação a escores padronizados de testes em dois assuntos atrelados a habilidades, com expectativa de que esse treinamento limitado iria fortalecer a competitividade econômica do país com outras nações (RAVITCH, 2011, p. 46).

Afonso (2012) aponta este programa como um exemplo de política que alimenta uma perspectiva de prestação de contas de forma tecnocrática e gerencialista, em que enfatiza “consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2012, p.472), denominando este processo de *accountability*. Segundo o autor, no caso do programa “Nenhuma Criança Fica Para Trás”,

[...] a *accountability* baseia-se em resultados de testes estandardizados de alto impacto (*high-stakes testing*), os quais fundamentaram sanções negativas e outras intervenções das autoridades estaduais que são dirigidas tanto a distritos escolares, como estabelecimento de ensinos, professores e estudantes. (AFONSO, 2012, p.472)

¹ “Como acadêmica e proponente de políticas inseridas no aparelho de Estado, a autora analisa as reformas que ela antes endossara com entusiasmo, e que agora passa a criticar diante das evidências de seus resultados. Ravitch é pesquisadora-doutora da Universidade de Nova Iorque. Em 1991, ela aceitou o convite do então secretário Lamar Alexander para ser sua conselheira e secretária-adjunta no Departamento de Educação dos Estados Unidos. Também esteve envolvida como conselheira nos governos Bill Clinton e George W. Bush e participou ativamente de movimentos pelas referências curriculares, responsabilização e escolha escolar” (OLIVEIRA e MENEGÃO, 2012, p.647).

² *No Child Left Behind*, em inglês.

No Brasil, o movimento “Todos pela Educação”³ vem coordenando a ação dos empresários no campo da educação. Para além desse movimento, ainda há diversas conexões entre os órgãos do Estado e entidades empresarias, que ilustram a composição de uma frente defensora dos princípios gerenciais e que fortalece o crescimento de uma rede de institutos e fundações privadas afinados com esta plataforma.

Nessa perspectiva, é possível observar no Brasil a presença de um semelhante sistema de responsabilização, também respaldado no neotecnicismo, que, como já sinalizamos,

[...] se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*”, sendo que “no centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados. (FREITAS, 2012, p.383).

Há, portanto, um problema de “qualidade” da educação pública que as políticas regulatórias neoliberais, encabeçadas pelos reformadores empresarias da educação, supostamente tentam resolver, operando sob a lógica da avaliação e responsabilização unilateral dos atores. Qualidade essa

[...] assumida como axiologicamente neutra, despolitizada em termos de princípios e fins educacionais e humanos, e nunca definida na sua complexidade institucional ou organizacional (Sá, 2008; Esteban & Afonso, 2012), traduz-se no senso comum, de forma redutoramente naturalizada, ao mesmo tempo em que a educação (enquanto bem público) continua a ser ressignificada e redimensionada, no embate com orientações e políticas concretas do conservadorismo neoliberal (AFONSO, 2012, p. 472).

Ainda que o discurso em defesa da avaliação em larga escala, sob os moldes de uma política regulatória neoliberal, tente evidenciá-la como importante instrumento para os governos, mostrando “se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma escolarização de qualidade” (ARAÚJO, 2005, p.09), e importante ainda para a sociedade, “pois informa sobre a qualidade do serviço público educacional ofertado a ela” (*Idem, Ibidem*), o que acontece, na verdade, é a divulgação dos resultados sem nenhum debate público sobre os critérios que definem a qualidade em questão. Portanto, observamos que há “uma ideia abstrata de qualidade, que não é explicitada, tampouco posta em questão: a qualidade aferida por estes instrumentos é efetivamente a qualidade socialmente necessária?” (ESTEBAN, 2000, p. 67).

³ www.todospelaeducacao.org.br

Na perspectiva do discurso que opera sob o viés político ideológico dos reformadores empresariais da educação, há um fortalecimento dos processos gerencialistas de prestação de contas que responsabilizam as escolas e seus atores por déficits que muitas vezes são de ordem social (FREITAS, 2005), tendo como indicador principal os resultados dos exames que medem proficiência dos alunos, voltados principalmente para as áreas de português e matemática. Como esse modelo fora importado da experiência norte americana, pode-se observar que a variável crítica para julgar estudantes, professores e escolas em geral do programa *No Child Left Behind* (NCLB) é também a ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática.

O programa NCLB

[...] ignorava estudos importantes como história, educação cívica, literatura, ciências, artes e geografia. Embora a lei requeresse que os Estados testassem os estudantes eventualmente em ciências, os escores de ciências não constavam na planilha federal (RAVITCH, 2011, p. 31).

Assim, pode-se perceber que, além da pressão sobre o desempenho dos estudantes, que muitas vezes desencadeia a preparação técnica para os testes, uma forte consequência promovida pela política educacional dos reformadores é o estreitamento curricular.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

Por conseguinte, respaldados pelo critério gerencial que prima pelos resultados em detrimento dos processos, a apropriação destes testes padronizados tem significado muito mais a busca por índices elevados do que o necessário compromisso com a instrumentalização das redes de ensino para uma significativa melhoria no âmbito da formação humana. Considerando o processo de responsabilização unilateral, ancorado nos resultados dos testes, que condiciona punições ou recompensas aos professores e escolas diante de seus respectivos resultados, “a estratégia produziu medo e obediência entre os educadores; ela muitas vezes gerava escores de testes mais elevados. Mas não tinha nada que ver com educação” (RAVITCH, 2011, p.32). Isso pois,

[...] ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares ou acadêmicos e os contextos sociais de estudantes e professores, está-se optando por controle e regulação, desprezando-se o potencial indutor para as mudanças que, no plano do discurso, visam à qualidade de ensino para todos (SOUSA e LOPES, 2010, p. 54).

Para além do foco nos resultados sem a devida atenção aos meios, as políticas regulatórias primam ainda pelo princípio da comparação desses resultados tanto no âmbito local e entre redes, assim como no âmbito transnacional. Um complexo processo de construção de espaços de regulação política é também exercido pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA). Trata-se de “um dispositivo de avaliação comparada internacional das performances escolares que se vem afirmando, ao longo da presente década, como um dos principais meios de ação da OCDE no campo educativo” (CARVALHO, 2009, p. 1010). Ou seja, trata-se de um instrumento que se propõe avaliar os sistemas educativos de forma comparativa, coordenado por uma organização intergovernamental direcionada para intervir no campo das políticas econômicas.

Situando o PISA no âmbito da intervenção da OCDE no sector educativo, pode-se, portanto fixar esta primeira ideia central: o empreendimento desenvolve-se no contexto de uma nova política educativa desta agência, marcada pela bandeirada “monitorização da qualidade” (RINNE, KALLO & HOKKA, 2004, *apud* CARVALHO, 2009, p. 1015).

Porém, cabe argumentar se o conceito de qualidade defendido pelos interesses hegemônicos das grandes corporações econômicas, que se inserem no direcionamento das políticas públicas para educação, condiz com a qualidade socialmente necessária às instituições de ensino que recebem a classe popular, muitas vezes como única alternativa de contato com o conhecimento sistematizado. “A defesa da qualidade é bandeira comum, o problema está em saber de qual qualidade se trata. Porque insistimos, estamos falando da inclusão e inserção das novas gerações” (SOUSA & LOPES, 2010, p. 59), diferente da perspectiva regulatória das políticas neoliberais, que além do potencial de responsabilização unilateral promovido pela lógica das avaliações em larga escala, pressupõem ainda que avaliação gera competição e que essa competição gera qualidade.

A avaliação em larga escala no Brasil, antes de se consolidar no sistema que conhecemos atualmente – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), passou por um movimento histórico referenciado na conjuntura do despertar de interesse pela avaliação dos processos que aconteciam na escola, principalmente nos Estados Unidos. Despertar esse, que coincidiu “com o momento em que houve um forte aumento da demanda por educação nos países centrais, trazendo questionamentos sobre se o conteúdo do que aprendia na escola era o necessário para a vida em sociedade” (NETO, 2007, p.01). Diante das várias transformações do processo de avaliação externa, desde a década de 30 até os anos atuais, a busca por meios que instrumentalizasse políticas públicas, que se dizem de qualidade, sempre esteve presente. Entretanto, como já sinalizamos, cabe argumentar: que qualidade é essa?!

Percebe-se que os efeitos causados pela legitimação das avaliações em larga escala, tomadas como testes padronizados, tem reduzido o sentido e significado do conceito de qualidade no âmbito da educação. Divulgam-se os resultados criando ranqueamentos entre professores, escolas e redes; desmoralizam os professores por meio de políticas de responsabilização; padronizam o currículo expropriando da escola sua autonomia pedagógica e sua capacidade criativa de ensinar e aprender; privatizam o ensino público; legitimam a meritocracia; selecionam; excluem e denominam esse processo de “qualidade”.

Os reformadores da educação nos estados e no governo federal endossaram os testes de habilidades básicas como o único terreno comum possível na educação. Objetivo da testagem era escores mais altos, sem se importar se os estudantes adquiriram qualquer conhecimento de história, ciências, literatura, geografia, artes e outros tópicos que não eram importantes para propósitos de responsabilização (RAVITCH, 2011, p. 47).

A avaliação educacional é, portanto, uma prática permeada de relações de poder que acaba incorporando valores e princípios da organização social em que a escola está inserida. “Explicitar essas relações de poder pode reconduzir à reflexão a respeito do para que ou em favor de quem se tem utilizado esse poder” (BERTAGNA, 2002, p.234), entendendo que há uma forte influência exercida pelas relações sociais sobre a escola. Desse modo, se historicamente a escola assume um lugar de promoção da assimilação forçada, legitimando a lógica de formação para a submissão dos sujeitos frente ao processo de exploração da classe trabalhadora (ENGUITA, 1989),

naturalmente o conceito de avaliação subjacente à essa conjuntura terá vínculo com os objetivos desse processo.

Assim,

[...] o objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas (CURY, apud BERTAGNA, 2002, p. 235)

Não há, portanto, “neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma dada direção” (SOUSA e LOPES, 2010, p. 54). Porém, percebe-se que temos no Brasil a indução de mudanças em direção da transformação das instituições escolares e especialmente dos professores em únicos responsáveis pela qualidade da escola, quando, na verdade, não é possível responsabilizá-los unilateralmente por causas sociais e econômicas que são os reais motivos para o fracasso e evasão das crianças nas escolas, uma vez que deve-se considerar que “há indícios de que o nível socioeconômico ainda continua definindo a apropriação do conhecimento, sem que a escola consiga gerar maior equidade” (FREITAS, 2005, p.915).

A avaliação em larga escala deve servir para orientar agendas e políticas públicas voltadas à melhoria da educação, mas o que temos visto é a promoção dos testes como instrumentos em si mesmos, definindo a qualidade da educação em uma perspectiva regulatória.

“Regular”, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto “regulação” foi um termo construído no interior das “políticas públicas neoliberais”, cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão do Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não devia intervir no mercado, a não ser como um “Estado Avaliador” (DIAS SOBRINHO, 2002, apud FREITAS, 2005, p. 913).

Em comum acordo com Freitas (2013), pensamos que “as avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação”, uma vez que “a unidade deve ser o município e não a federação ou o estado”, o que por sua vez,

[...] não impede estes últimos de conduzirem suas avaliações de escala, mas não com o propósito de avaliar uma escola ou suas

salas de aula. Os conselhos deveriam regular os processos de avaliação das redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global para o município (FREITAS [et. al.], 2013, p.47).

Diante dessa conjuntura, é necessário admitir a importância de se construir resistência por dentro das instituições educacionais, em prol da qualificação das Políticas Públicas Participativas como alternativa às Políticas Regulatórias Neoliberais, de modo a promover mudanças na forma como as Avaliações Externas vêm sendo conduzidas.

A crítica a determinados modelos de avaliação não nos desobriga da responsabilidade de oferecer alternativas que ajudem a recolocar a avaliação no lugar de destaque que merece. Como instrumento útil ao processo de qualificação da escola, como meio para que se alcance um fim socialmente relevante (SORDI, 2012, p.163).

Nessa perspectiva, contrariando o movimento em que as políticas regulatórias anulam o poder de regulação do Estado promovendo a do mercado, é preciso construir as bases de uma política de avaliação que garanta a qualidade socialmente referenciada.

1.2 A avaliação institucional como exercício de autoavaliação da escola pública: aprendendo a avaliar de uma maneira que faça sentido

Para romper com a lógica neoconservadora e neoliberal de responsabilizar os atores da escola e desapropriá-los dos processos deliberativos, há uma perspectiva para se pensar a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização que caminha na contramão do movimento representado pelas políticas de avaliação externa. Em busca da qualificação da educação pública socialmente referenciada, contrapondo a regulação da qualidade das escolas, impressa pelas políticas de avaliação em larga escala, propomos aqui uma reflexão sobre o lugar que essas políticas vêm ocupando no interior das escolas e a maneira como podemos lidar com a avaliação em um processo de contrarregulação propositiva (FREITAS, 2005), a partir do exercício da Avaliação Institucional.

Tendo como base uma concepção de educação que se referencia no princípio da participação dos atores da escola, sem desconsiderar a necessária responsabilização do poder público, mas fazendo a crítica às formas como esses atores são

responsabilizados unilateralmente por uma qualidade alheia à sua razão de ser, Afonso (2012) propõe uma “*accountability* inteligente” para fazer frente à *accountability* promovida pelas políticas regulatórias neoliberais.

Trata-se de uma forma de prestação de contas e de responsabilização fundamentada em valores, promotora de confiança nos professores e nas escolas, mais construtiva do que a dos modelos atuais (cuja dominância é negativamente sancionatória), e que se baseia não exclusivamente em exames externos, mas em procedimentos e instrumentos de avaliação múltiplos mais sofisticados e diversificados (AFONSO, 2012, p. 477).

Afonso (2012) chama atenção para a necessidade do desenvolvimento da participação ativa dos atores na construção das bases dessa forma alternativa de responsabilização e prestação de contas, em uma perspectiva mais democrática de um processo balizado por valores e princípios que se fazem essenciais, sendo eles: “a cidadania crítica, a participação, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros” (AFONSO, 2012, p. 478). Como a proposta alternativa se organiza essencialmente em torno de pilares que, à primeira vista, são os mesmos que respaldam a perspectiva das políticas regulatórias neoliberais, pode-se afirmar que o que garante a vertente inteligente desse processo são os princípios.

Nesse sentido, a configuração da *accountability* democraticamente avançada proposta por Afonso (2012), inclui como parte de suas dimensões a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.

Porém, a avaliação, como primeira dimensão dessa proposta, deve ser entendida em sua complexidade e heterogeneidade. Considerando que é referenciável a diferentes modelos e teorias, “uma conceitualização progressista e alternativa de *accountability* exige igualmente abordagens democráticas de avaliação, como a avaliação democrática deliberativa proposta, por exemplo, por autores como Howe e Ashcraft (2005)” (AFONSO, 2012, p.578).

Essa abordagem de avaliação é caracterizada por se apoiar na inclusão ativa dos atores, em um movimento que assegura a genuinidade de suas vozes, estabelecendo uma relação dialógica; no diálogo crítico, demandando dos participantes e avaliadores um envolvimento de forma colaborativa, considerando os valores em confronto; e na indispensável deliberação, pressuposta pela inclusão ativa dos atores, uma vez que participar implica em chegar até os processos decisórios e, conseqüentemente, decidir

junto. No exercício dessa perspectiva de avaliação, percebe-se que cada um desses princípios, a iniciar pela participação ativa dos atores, são interdependentes. Portanto,

[...] a forma com o diálogo é estruturado e a forma como é permeado pela informação disponível são dimensões importantes para determinar se ele é efetivamente deliberativo ou não. As conclusões devem ser baseadas em evidências, requerendo cooperação, concessões mútuas e benefícios partilhados (HOWE e ASHCRAFT, 2005 *apud* AFONSO, 2012, 479).

Essa perspectiva de avaliação defendida por Afonso (2012) vai ao encontro da crítica guiada por uma concepção de educação emancipatória, ancorada no princípio da participação dos atores que constroem a escola sem abrir mão da responsabilização do poder público. Portanto, não se defende a exposição irresponsável da comunidade escolar à crítica da sociedade, como vem sendo feito pelas políticas de avaliação em larga escala.

Essa forma de atuar esconde a responsabilidade do próprio poder público, dos governos, pela situação em que se encontra os sistemas de ensino. Também não se trata de eximir a comunidade das escolas da responsabilidade pela demanda de suas condições de trabalho e por responder eficazmente ao atendimento destas demandas, desenvolvendo um trabalho de qualidade para as crianças e jovens que acodem ao sistema educacional. Daí a noção de *qualidade negociada*. (FREITAS, 2005, p.69).

Nesse caso, diferente da avaliação que responsabiliza os atores sociais e desapropria o poder público de suas funções, culpabilizando os atores unilateralmente, parte-se do princípio da função da avaliação para promoção da qualidade como “uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes” (BONDIOLI, 2004, p.24). Entende-se que para a garantia de um efetivo processo qualitativo, as redes deveriam se ocupar do consumo dos dados levantados pelas avaliações em larga escala em comunicação com a comunidade escolar a fim de viabilizar uma avaliação periódica do projeto político pedagógico da escola. Isso pois, “é na formulação e reformulação deste projeto que os dados da avaliação são introduzidos e revela-se a reflexão que a escola realiza sobre eles, bem como suas demandas e os seus compromissos” (FREITAS, 2009, p.54).

O princípio da “qualidade negociada” é assumido em detrimento da concepção de qualidade despolitizada e aparentemente neutra, que fundamenta ações gerencialistas de prestação de contas, que refletem na responsabilização individualizada das instituições e dos sujeitos que constroem a escola, desapropriando os atores da essência de um processo participativo. Trata-se, portanto, de um movimento que contrapõe a lógica que tem perpassado as políticas de avaliação que incidem sobre as escolas, em que

[...] descartam-se os profissionais da participação na definição de indicadores de qualidade da escola pública. Retira-se deles a titularidade para orquestrarem a reflexão da comunidade escolar sobre os significados da qualidade que se intenta produzir sobre as novas gerações e suas distorções. A quem interessa que se discuta o que os estudantes ganham ou perdem quando determinados saberes, conhecimentos são subtraídos das propostas curriculares sendo, por sua vez, descartados e alçados à condição de refugo? (SORDI, 2012, p. 159).

Pensar a política de avaliação na perspectiva da “qualidade negociada” pressupõe a inclusão das vozes dos atores envolvidos no processo de conceber a escola e sua relação com a formação de seus alunos em um movimento que potencializa a responsabilidade coletiva. Até porque, como já sinalizamos, está presente nas reformas educacionais o pressuposto de que para os segmentos socialmente vulneráveis, um padrão de qualidade mais rasteiro basta. “Parece ser o preço a pagar pela universalização do acesso da classe trabalhadora à educação escolarizada. Quantidade e qualidade parece não combinarem na forma como se equacionou o problema da exclusão” (SORDI, 2012, p. 160).

É necessário portanto, ao se discutir e construir as bases da qualidade para a educação pública que queremos, resgatar as vozes (e a ação) dos atores em um processo participativo. Assim, a avaliação na perspectiva da “qualidade negociada” pressupõe potencializar o princípio da participação como um elemento fundamental ao processo pedagógico de uma instituição educativa. Se envolvidos em um processo de produção de qualidade, a partir de um formato alternativo de avaliação produzido pela escola, as práticas colaborativas entre os atores tendem a ser mais exitosas. “O pacto da qualidade que negociam auxilia o adensamento da responsabilização compartilhada, fazendo recuar os processos de responsabilização vertical e autoritários, praticados pelas políticas vigentes de regulação de qualidade da escola” (SORDI, 2012, p.164).

É um movimento que entende a inserção das pessoas em um contexto de múltiplas interações, pautando a responsabilidade partilhada (YOUNG, 2011 *apud* AFONSO, 2012), em busca da “qualidade negociada”, valorizando a participação dos diferentes segmentos e entendendo-os como sujeitos ativos/vivos no espaço da escola.

Porém, em relação à “qualidade negociada” que defendemos, vale ressaltar que

[...] ao destacarmos seu caráter negociável, isso não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado. (FREITAS, 2005, p.921).

Portanto, parte-se do princípio que a “qualidade negociada” implica uma participação que gera a mudança, uma vez que “são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza [dos] problemas, seus limites e possibilidades” (Idem, p.923). Diante de tantos instrumentos de avaliação em larga escala, é preciso ressaltar que a partir do momento que essas avaliações incorporam a função de avaliar escolas e suas salas de aula, sua verdadeira função é deturpada e aumenta-se as possibilidades de erros de aplicação. Segundo Freitas (2013), as avaliações em larga escala são instrumentos importantes para acompanhamento de redes de ensino e devem ser orientadas pelo objetivo de “traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. Entretanto, “criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores” (FREITAS [et.al.], 2013, p. 47)

Além disso, o princípio político da meritocracia que respalda essas políticas, aumenta as chances de fraudes.

Estudos evidenciam que muitas decisões tomadas pelos gestores escolares em resposta a estas políticas que usam as recompensas como forma de indução à qualidade escolar tendem a enviesar os resultados dos estudantes. [...] Como explicar microdecisões que inviabilizam os estudantes “fracos” nos dias das provas nacionais só porque fazem cair as médias da escola? Como entender a deturpação da razão de ser da escola originada desta opção? Quem se importa se alguns estudantes (quase sempre os mesmos) não aprendem, se as médias estão evoluindo satisfatoriamente? (SORDI, 2012, p. 162).

Em contraposição à qualidade educacional excludente e meritocrática referendada por dados pouco confiáveis, gerados a partir do sistema dessas políticas de avaliação que se pautam infimamente em medidas obtidas apenas pelos estudantes em testes que são utilizados para regular as escolas, há que se assumir nosso protagonismo histórico em busca da construção das bases de uma avaliação alternativa, que fundamentalmente seja capaz de valorizar a participação dos atores nesse processo. Assim,

[...] as avaliações que tomam a concepção de qualidade negociada como balizamento para o diagnóstico da situação existente e a firmação de um pacto entre os multiatores envolvidos” podem ser consideradas uma forte alternativa à essa perspectiva de avaliação à qual devemos fazer enfrentamento, uma vez que “tendem a se revelar mais sólidas, formativas e socialmente eficazes (SORDI, 2012, p. 163).

Nessa perspectiva, devemos nos apropriar das experiências que potencializam a construção de uma política de avaliação que garanta a qualidade socialmente referenciada. A qualidade negociada permite um movimento de compartilhar responsabilidades entre os sujeitos e o poder público no processo de construção dessa qualidade.

Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (pra não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se (FREITAS, 2005, p.924).

Por isso, o poder público deve exercer sua função de regulação, estando obrigado a regular a fim de criar fatos políticos que sejam capazes de alterar o quadro em que as políticas de avaliação vêm criando, na perspectiva gerencial. Mas este é um problema que as políticas participativas devem igualmente enfrentar, pois não podemos abdicar do nosso protagonismo histórico na construção das bases de uma nova perspectiva de escola e de qualidade, afinal,

[...] se é possível obter água cavando o chão; se é possível enfeitar a casa; se é possível crer desta ou daquela forma; se é possível nos defendermos do frio e do calor; se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens; se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza; por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREITAS [et. al.], 2013, p.70).

Assim, os processos alternativos de avaliação, como mecanismos de contrarregulação, contribuem de maneira significativa com a construção de contrapropostas que fazem enfrentamento aos modelos de regulação vertical, balizados pelas políticas neoliberais, desenvolvendo nos atores de todos segmentos da escola as condições para se colocarem ativamente no processo de construção da qualidade da escola pública. Simultaneamente, esses mesmos processos alternativos de avaliação, são capazes ainda de reconhecer a titularidade dos atores no estabelecimento de “prioridades que geram demandas multicêntricas (para si, para o coletivo da escola e para o poder público) pelo entendimento de que qualidade em educação envolve também investimento concreto nas condições subjetivas que sustentam a organização escolar” (SORDI, 2012, p. 165).

Para refletir algumas questões no âmbito da escola, a rede municipal de Campinas vem protagonizando um movimento que resultou em uma política de implementação da Avaliação Institucional, propondo uma perspectiva crítica de se pensar a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização em busca da qualificação da educação pública, socialmente referenciada. Entendemos que o movimento construído e vivenciado pelos atores dessa rede pode nos elucidar alguns elementos importantes sobre uma experiência que nos diz de uma nova perspectiva de política de avaliação participativa.

Muito contraditoriamente aos interesses da iniciativa privada que vêm ganhando espaço na rede municipal de Campinas⁴, a gênese da experiência da Avaliação Institucional Participativa como instância mediadora da qualidade da educação pública se deu a partir de um trabalho coletivo entre profissionais de educação da rede e pesquisadores em avaliação da Faculdade de Educação da Unicamp no ano de 2002, na intenção de construir uma proposta de avaliação respaldada em princípios democráticos de educação. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME)

⁴ “Campinas, uma cidade do Estado de SP, tem a particularidade de ter um grupo empresarial que foi fundador juntamente a outros do Movimento Todos pela Educação – trata-se do Grupo DPaschoal. Este grupo é um dos que se articula com a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e acobertados pela ideia da “participação social”, ou melhor ainda da “responsabilidade social” procuram influenciar os rumos da educação no município. [...] o atual partido no poder na Secretaria Municipal de Educação de Campinas é o PSB, apoiado pelo PSDB. O PSB é o partido do Eduardo Campos, o mesmo que iniciou a experimentação com escolas charters em Pernambuco. Portanto, encampa as ideias dos reformadores empresariais. Em Campinas é notória a atuação de empresas prestadores de serviço como a Falconi e a Comunitas.” (FREITAS, 2013 [citado em Set 2014], Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2013/10/01/sp-campinas-sob-pressao-do-reformadores/>)

vem, desde 2002, caminhando rumo à construção de um processo de avaliação que não se limita ao rendimento dos alunos, mensurados em notas, mas que seja capaz de reconhecer a escola como uma instituição e percebê-la como um conjunto de atores e de relações.

A partir desse movimento, “o LOED passou a assessorar a SME de Campinas em um trabalho que visava à sensibilização da rede e à criação de princípios para um sistema de avaliação” (BETINI, 2009, p. 147).

Durante esse processo de sensibilização da rede municipal de Campinas para um novo olhar sobre as políticas de avaliação, as escolas de ensino fundamental foram iniciadas em uma dinâmica de implantação do Projeto de Avaliação Institucional Participativa (AIP), pensado e coordenado pelo Laboratório de Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Unicamp, dando origem, de forma independente, ao Projeto Geração Escolar (Geres)⁵. O principal objetivo para se desenvolver esse projeto nas escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, foi potencializar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes a partir de um processo de avaliação institucional, entendendo que esta “é um importante instrumento para não simplificar o que é complexo, para a recuperação da função social da escola” (BETINI, 2009, p. 137).

A intenção em legitimar a união entre a rede municipal e a universidade, no processo de construção das bases de uma experiência de Avaliação Institucional, desencadeou a elaboração de um “pacto de qualidade negociada”, que fundamentou os encaminhamentos do projeto na rede e demarcou alguns pontos a serem respeitados para que essa parceria se mantivesse. Os elementos contemplados no documento do pacto de qualidade negociada dialogam diretamente com a Carta de Princípios⁶ firmada em 17 de julho de 2003, que teve como objetivo de nortear os trabalhos no campo da Avaliação Institucional, tendo na figura do Conselho Gestor⁷ a função de acompanhamento da condução dos trabalhos nessa fase de sensibilização da Rede.

⁵ Para saber mais, acesse: www.geres.ufmg.br

⁶ Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta_de_principios.pdf

⁷ “O Conselho era composto por representantes das Unidades Educacionais da RMEC, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e FUMEC e da Universidade Estadual de Campinas. De acordo com o art. 3º, o Conselho Gestor (CG) terá a incumbência de acompanhar o processo de discussão, implementação e viabilização do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Campinas e FUMEC.” (MENDES, 2011, p. 118)

O caráter coletivo do processo de reflexão da avaliação educacional, para além da verificação de resultados pontuais minimizados nas medidas, em detrimento do real sentido processual da avaliação; a “qualidade negociada” como movimento de diálogo entre a comunidade escolar e o poder público em um exercício democrático e participativo de aprender a demandar para ambos os lados; a postura crítica em relação à lógica de premiação e ranqueamento a partir dos dados das avaliações externas e a disposição de se apropriar desses mesmos dados para a produção da qualidade da escola; o caráter construtivo e global do processo avaliativo como elemento que envolve a participação dos sujeitos internos e externos à escola (SME, 2003), são considerados elementos relevantes da Carta de Princípios e que estiveram presentes no exercício de direcionamento da experiência de Avaliação Institucional na rede municipal de Campinas.

Dez foram os princípios contemplados pela carta, a saber:

- “A Avaliação Educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual” (FREITAS [et. al.], 2013, p.78). Nessa perspectiva, as medidas são apenas um dos indicadores do processo de avaliação;
- “A qualidade é entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possuem” (FREITAS [et. al.], 2013, p.78-79), sem perder o foco na função social do processo de formação que a escola pode protagonizar;
- Qualidade deve “incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa” (FREITAS [et. al.], 2013, p.79);
- A proposta é de um sistema de avaliação que contemple a avaliação do ensino-aprendizagem, da instituição e do sistema;
- “[...] nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a ‘ranqueamentos’ ou à classificação de escolas ou profissionais e muito menos deve conduzir à premiação ou punição” (FREITAS [et. al.], 2013, p.80);
- “O processo avaliativo deve ser global” (FREITAS [et. al.], 2013, p.80), viabilizando a participação de todos os atores internos e externos à escola;
- A avaliação do sistema deve considerar as condições objetivas das escolas, bem como as formas de obtenção dos dados. A avaliação institucional

basear-se-á na autoavaliação pelos atores locais e a avaliação do ensino-aprendizagem é de responsabilidade dos professores e alunos.

- A avaliação é “um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a Secretaria Municipal” (FREITAS [et. al.], 2013, p.81);
- “O ‘modelo’ de qualidade e seus ‘indicadores’ devem ter legitimidade técnica e política e ser produzido coletivamente com as escolas da rede municipal, a partir da prática” (FREITAS [et. al.], 2013, p. 81);
- “Todo o processo deve ser acompanhado pela universidade, Secretaria Municipal e escolas” (FREITAS [et. al.], 2013, p.82).

Segundo Mendes (2011), foi declarado pela a Secretaria Municipal de Educação, que com esse movimento de parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, representado pelo LOED, pretendia-se elaborar metodologias alternativas de avaliação que avançassem em relação à medição do rendimento escolar centrada nos estudantes.

Mendes (2011) observa que os princípios avaliativos contemplados pela carta, indicava a avaliação institucional como um possível caminho para uma ruptura com o modelo de avaliação classificatória e baseada no mérito, desde que compreendida como uma resposta do coletivo da escola ao desafio de produzir qualidade, configurando-se em “uma decisão política que visa colocar a avaliação a serviço de um projeto de transformação qualitativa da escola” (SORDI [et. al.] *apud* MENDES, 2011, p.58).

Com a adesão da rede municipal de educação ao Projeto Geres, teve-se um avanço mais concreto ao horizonte de implementar a Avaliação Institucional como uma política da rede municipal de ensino. A partir da experiência com as sete unidades de Ensino Fundamental que aderiram à instituição dos processos de avaliação, percebeu-se as dificuldades, mas também as possibilidades de implementar a Avaliação Institucional em toda rede (SOUZA e ANDRADE, 2009).

A partir de então, algumas escolas aderiram ao processo e, em dezembro de 2007, a AIP passou a ser uma política de governo, instituída, portanto, em todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas (SOUZA e ANDRADE, 2009). Instituiu-se as Comissões Próprias de Avaliação (CPA) nessas escolas e a Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, do LOED, passou a assessorar essa implementação.

A CPA é compreendida como um espaço de qualificação da escola, das suas relações e potencializadora dos debates e de implementação de ações políticas e pedagógicas na unidade, visando a qualificação do ensino e da aprendizagem. Segundo Sordi (2012), “este espaço nesta política foi concebido como um importante deflagrador do processo de realocação da avaliação no nível da escola, fortalecendo a participação dos atores sociais nela atuantes” (SORDI [et. al.], 2012, p. 197).

A CPA é, portanto, um espaço de canalização dos princípios que movem a lógica da AIP, em um exercício e compromisso de construir as bases de uma nova concepção para se pensar políticas de avaliação. Certamente tais experiências só foram possíveis, e ainda são, na medida em que os meandros das políticas regulatórias neoliberais são superados pelas políticas participativas, em um processo de apropriação e pertencimento dos atores. Além disso, é preciso considerar que

[...] os responsáveis pela criação de políticas públicas de educação também precisam estar atentos para, observando resultados de desempenho em larga escala (exames de redes de ensino nacionais, estaduais ou municipais), adotar medidas que levem à mudanças em benefício dos estudantes, motivo principal da existência das escolas. (MALAVASI, 2010, p. 85).

Nesse sentido, é necessário enfatizar que os resultados das avaliações em larga escala

[...] devem ser para consulta de cada professor ou da própria escola e não para se criar ranqueamentos de desempenho entre professores ou entre escolas, e muito menos para serem usados com a finalidade de complementação salarial do professor. O controle social sobre o professor deve ser responsabilidade do coletivo da escola, no processo de avaliação institucional. Cabe à avaliação institucional realizar esta mediação e à avaliação de redes cabe conferi-la (FREITAS, 2009, p.52).

Em comum acordo com a perspectiva desenvolvida por Freitas (2009), cabe pontuar então para que serve a avaliação:

“Avaliar para regular”, entendendo a regulação neste caso, como fazendo parte desse movimento intelectual complexo de participação na construção e reconstrução de referenciais de avaliação; “avaliar para melhorar”, através da construção de um sentido para a escola e para o trabalho educativo escolar, bem como para o conceito de qualidade educativa; “avaliar para formar”, através da possibilidade de construção de uma identidade profissional docente em que os professores não são “clones” uns dos outros, nem títeres, mas

entendendo-os como profissionais intelectuais que se determinam, criam espaços de desenvolvimento da sua profissão, que encontram modos atualizados de se integrar num mundo em mudança e de influenciar as mudanças desse mundo, referenciando-se em princípios humanistas e eticamente determinados. Finalmente, “avaliar para a participação cidadã” no sentido de que a avaliação poderá ajudar a construir contributos para que os saberes que se deseja sejam adquiridos pelos alunos sejam construídos como bens constitutivos da sua condição de cidadão, com opinião, com capacidade de se determinarem, de participarem ativamente das suas redes de sociabilidades e da construção de novas redes, combatendo o sujeito isolado (TERRASÊCA, 2012a p.154-155)

Portanto, a política de AIP pode se configurar como um forte instrumento que potencialize um movimento interno à escola por meio da discussão, reflexão e ação coletiva/participativa, de construção e validação da qualidade que produz, se autoavaliando e envolvendo todos os atores da comunidade escolar, considerando suas próprias especificidades e necessidades.

O referencial para a autoavaliação constrói-se a partir quer das informações que a escola já detém, quer das que a avaliação externa vai obtendo e tratando, quer do projeto político-pedagógico, quer dos discursos enquadradores do trabalho educativo da escola. Evidentemente que refiro estas questões em termos meramente exemplificativos. O que é importante reter é que esta autoavaliação se fará sem objeto de autoavaliação pré-definido já que ele se vai construindo e reconfigurando à medida que o processo de autoavaliação e de confronto com a avaliação externa vai decorrendo (TERRASÊCA, 2012b, p. 17).

Neste processo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um elemento fundamental, uma vez que este documento é gerado a partir da construção dos acordos coletivos, registrando e explicitando as metas de melhorias da escola e manutenção da sua qualidade.

O PPP é um importante desencadeador de reivindicações e luta pela participação de outros segmentos no debate acerca das finalidades da escola. Ele pode beneficiar movimentos que pretendam pensar a escola a partir de suas próprias necessidades locais (MALAVASI, 2009, p. 172).

A escola, quando atribui sentido aos instrumentos produzidos coletivamente no seu interior e envolve os atores no exercício contínuo de pensar a qualidade que suas

práticas estão viabilizando aos sujeitos em formação, em um processo de autoavaliação, pode angariar à sua história a construção de um referencial de qualidade com base na participação e negociação entre os diferentes segmentos. Nessa perspectiva, pensar a participação dos professores no processo de autoavaliação da escola nos remete à uma qualificação do Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, à uma fundamentação articulada entre os sujeitos da unidade, na construção e manutenção de um espaço de reflexão para sua qualificação.

Portanto, se valorizamos o aprendizado de uma avaliação que faça sentido a todos os atores que constroem os processos da escola pública, é preciso recuperarmos também o papel do professor na produção da sua qualidade.

1.3 Avaliação institucional participativa: de que participação estamos falando?

O conceito de “participação” vem sendo abordado amplamente por diversos setores da sociedade. Tanto no âmbito político, normativo e/ou pedagógico é possível notar esse termo presente nos diferentes discursos (LIMA, 2011). Entretanto, Bordenave (1983), afirma que o uso frequente da palavra “participação” revela a aspiração de setores da população cada vez mais numerosos em assumirem um protagonismo de seu próprio destino.

As rádios convidam os ouvintes a “participarem” de sua programação telefonando, escrevendo, solicitando discos; os partidos políticos conclamam a população a participar; o vertiginoso crescimento do associativismo nesta década parece indicar que estamos entrando na era da participação (BORDENAVE, 1983, p. 08)

Entretanto, ainda que essa “participação” e o interesse por ela esteja tão evidente na sociedade, é necessário compreender que “participação que dá certo, traz problemas. Pois este é o seu sentido. Não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém. O que acarreta riscos próprios do negócio” (DEMO, 2009, p. 20).

Em diálogo com essa perspectiva, Lima (2011) afirma que “participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certo valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta” (LIMA, 2011, p.77).

Bordenave (1983), destaca que esse movimento que envolve a participação não se apresenta acompanhado de um conhecimento mais amplo do que ela é, suas

condições, seus graus e níveis, assim como de sua dinâmica e suas ferramentas operativas.

Ainda que possamos notar uma tendência para a intensificação dos processos participativos, cabe ressaltar que, assim como as grandes transformações da sociedade, a maneira como somos capazes de conceber a participação nos seus diversos âmbitos recebe significativa influência dos processos históricos e sociais. “Como nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado – com altos e baixos – as formas históricas que a vida social foi tomando” (BORDENAVE, 1983, p. 11).

O descontentamento do povo com a condição marginalizada nas decisões e encaminhamentos dos assuntos que o interessa, em uma dinâmica em que poucos podem decidir, tem colocado a participação na ordem do dia. Porém, é importante percebermos que os processos participativos podem ser defendidos tanto por aqueles que desejam uma democracia mais autêntica, como também por aqueles que não são muito favoráveis aos avanços das conquistas populares. Isso pois, a participação pode oferecer vantagens para ambos os lados, podendo “se implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns” (BORDENAVE, 1983, p. 12).

Nessa perspectiva, o autor destaca que a participação não deve ser concebida no reducionismo de um “instrumento para a solução de problemas mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde” (BORDENAVE, 1983, p. 16). Para Demo (2009), a participação não pode ser entendida desvinculada da questão da política social, sendo um eixo fundamental dela, ao lado dos eixos socioeconômico e assistencial.

O eixo político da política social concentra-se no fenômeno da participação. É através dela que promoção se torna autopromoção, projeto próprio, forma de cogestão e autogestão, e possibilidade de auto sustentação. Trata-se de um processo histórico infundável, que faz da participação um processo de conquista de si mesma. Não existe participação suficiente ou acabada. Não existe como dívida ou como espaço preexistente. Existe somente na medida da sua própria conquista (DEMO, 2009, p. 13).

Nesse caso, a justificativa da não participação pela falta de concessão, fundamentaria apenas uma relação de participação pautada no princípio do assistencialismo. Assim, “a melhor maneira de liquidar a participação, é oferece-la

como dádiva” (DEMO, 2009, p. 26). Além disso, “não podemos fugir à análise da estrutura de poder e da sua frequente oposição a toda tentativa de participação que coloque em julgamento as classes dirigentes e seus privilégios” (BORDENAVE, 1983, p. 41).

Para Bordenave (1983), participação seria o caminho em que o homem encontra viabilidade de exprimir uma tendência inata. Tendência essa que permite ao homem

[...] realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE, 1983, p. 16).

Dessa maneira, o autor destaca duas bases complementares que caracterizam a participação: afetiva e instrumental. A *base afetiva* caracteriza a participação na medida em que “participamos porque sentimos prazer em fazer as coisas com os outros”. Já a *base instrumental*, aponta que “participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las só”. Ainda que deveria haver um equilíbrio entre estas duas bases, “às vezes, elas entram em conflito e uma delas passa a sobrepor-se à outra” (BORDENAVE, 1983, p. 16).

O autor caracteriza a participação como um elemento que vai além de simplesmente fazer parte de algo, mas tomar parte. Para Bordenave (1983), é isso que diferencia a participação ativa da passiva, caracterizando a distância que há entre o cidadão inerte e o engajado. Entretanto, “mesmo dentro da participação ativa, isto é, entre as pessoas que *tomam parte*, existem diferenças na qualidade da sua participação. [...] A prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte” (BORDENAVE, 1983, p. 23, grifo do autor).

O desejo dos cidadãos em tomar parte das decisões políticas do seu país, para além das eleições, tem despertado insatisfação com a democracia representativa, podendo ser a luta pela democracia participativa uma resposta para tal insatisfação. “A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por *fazerem parte* da nação, *tem parte* real na sua condução e por isso *tornam parte* – cada qual em seu ambiente – na construção de uma sociedade da qual se *sentem parte*.” (*Idem*,

Ibidem). É nessa perspectiva que o autor defende a existência da microparticipação e da macroparticipação.

Podemos visualizar a microparticipação na família; igreja; associações; entre outras instâncias em que as pessoas se organizam em torno de uma atividade mais particularizada. Já a participação em nível macro, implica uma intervenção nas lutas sociais, econômicas e políticas.

A macroparticipação, isto é, a participação macrosocial, compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, quer dizer, na história da sociedade. [...] O conceito de participação social é transferido deste modo da dimensão superficial do mero ativismo imediatista, em geral sem consequências sobre o todo, para o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas. Em harmonia com o conceito, se uma população apenas produz e não usufrui dessa produção, ou se ela produz e usufrui, mas não toma parte na gestão, não se pode afirmar que ela participe verdadeiramente (BORDENAVE, 1983, p.25).

A construção das bases de uma sociedade participativa perpassa, portanto, pela participação de todos os cidadãos na produção, usufruto e gerência dos bens da sociedade, de modo que toda a estrutura social, assim como todas as instituições estejam organizadas para viabilizar esse movimento, inclusive as instituições educativas. “Aos sistemas educativos, formais e não formais, caberia desenvolver *mentalidades participativas* pela prática constante e refletida da participação” (*Idem, Ibidem*, grifo do autor).

O autor apresenta ainda diferentes maneiras de participar em que as pessoas podem experimentar ao longo do tempo. São elas: participação de fato; espontânea; imposta; voluntária; dirigida ou manipulada; e, por fim, temos a participação concedida.

A participação de fato compreende o primeiro tipo de participação a que os homens estiveram sujeitos, entendendo o processo histórico do começo da humanidade.

A participação espontânea é aquela em que as pessoas se organizam de maneira mais fluida, “sem organização estável ou propósitos claros e definidos a não ser os de satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto; obter reconhecimento e prestígio” (BORDENAVE, 1983, p.27).

A condição de ser obrigado a integrar algum grupo para que seja realizada certas atividades consideradas indispensáveis é classificada por Bordenave (1983) como participação imposta. Ao contrário da participação voluntária, quando “o grupo é criado

pelos próprios participantes, que definem sua própria organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho.” (BORDENAVE, 1983, p.28).

Quando a participação é provocada por agentes externos, a fim de auxiliar o outro a realizar seus objetivos, ou ainda manipulá-lo para atingir seus próprios objetivos, é entendida como participação dirigida, ou manipulada.

Por fim, a participação concedida se dá na medida em que “parte do poder ou de influência exercida pelos subordinados é considerada como legítima por eles mesmos e seus superiores” (BORDENAVE, 1983, p.29). No que se refere a participação concedida, o autor ainda destaca a restrição aos grupos baseados em relações sociais primárias, em que a ideologia dominante objetiva manter em relação a participação do indivíduo, com o objetivo de criar uma ilusão de participação política e social. Entretanto, segundo o autor, “a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (*Idem, Ibidem*).

Além dos tipos de participação, Bordenave (1983) ainda elenca duas questões que considera essências na participação num grupo ou organização. Trata-se da identificação do grau de controle dos membros sobre as decisões, assim como o quão importante são as decisões de que se pode participar, caracterizando os graus e níveis de participação.

Do ponto de vista do maior ao menor acesso da tomada de decisões pelos membros, Bordenave (1983) elaborou um esquema em que se pode observar alguns dos graus de participação em uma organização qualquer. O menor grau de participação dos membros é da Informação, podendo variar a tolerância dos superiores à reação dos subordinados frente às informações recebidas, levando-os, ou não, à reconsiderarem uma decisão inicial. Como nos alerta Bordenave (1983), “por pouco que pareça, isto já constitui uma certa participação, pois não é infrequente o caso de autoridades não se darem ao trabalho de informar seus subordinados” (BORDENAVE, 1983, p. 31).

Na Consulta Facultativa, a administração da organização assume como uma opção a consulta aos subordinados, pedindo que estes forneçam críticas, sugestões ou dados para resolução de problemas. A Consulta Obrigatória, como o nome sugere, se diferencia da anterior na medida em que os subordinados devem ser consultados em determinadas ocasiões, ainda que a decisão final continue à cargo dos dirigentes.

A Elaboração/Recomendação é um grau mais avançado de participação, “na qual os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição.” (BORDENAVE, 1983, p. 32).

Quando a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de codecisão e colegialidade, pode-se observar um grau de participação caracterizado pela Cogestão. “Aqui, os administrados exercem uma influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de decisões. Comitês, conselhos ou outras formas colegiadas são usadas para tomar decisões” (BORDENAVE, 1983, p. 32).

A Delegação é um grau de participação caracterizado pela autonomia que os administrados têm em certos campos ou jurisdições. Campos esses que antes eram reservados aos administradores. Porém, nesse caso, a administração continua definindo certos limites dentro dos quais se pode ter poder de decisão.

A Autogestão é o grau mais alto de participação, elencado por Bordenave (1983). Quando a organização se pauta na autogestão, “o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa.” (BORDENAVE, 1983, p. 32).

Como sinalizamos, para além dos graus de participação, o autor destaca outra questão chave no que se refere à participação. Trata-se da importância das decisões em que os membros que compõem a organização têm acesso.

Isto significa que em qualquer grupo ou organização existem decisões de muita importância e outras não tão importantes. [...] Segundo sua importância, as decisões podem ser organizadas em níveis, do mais alto ao mais baixo. Uma maneira de distinguir os níveis é enumerar os passos da programação, a saber:

Nível 1: Formulação da doutrina e da política da instituição.

Nível 2: Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias.

Nível 3: Elaboração de planos, programas e projetos.

Nível 4: Alocação de recursos e administração de operações.

Nível 5: Execução das ações.

Nível 6: Avaliação dos resultados. (BORDENAVE, 1983, p.34).

O fim da divisão de funções entre quem planeja e decide os encaminhamentos de uma organização e quem executa e sofre as consequências dessas mesmas decisões, se dá com a construção das bases de uma sociedade democrática e participativa, que promove a subida da população à níveis de participação decisória cada vez mais

elevados. “Quando o governo controla a participação do povo, mas não é controlado pelo povo, é sinal de que ainda falta muito para se chegar à sociedade participativa. Nesta, o povo exerce o controle final das decisões, nos mais elevados níveis” (BORDENAVE, 1983, p.36).

Ainda que as pessoas valorizem e estimem a participação e os resultados que sua plenitude pode oferecer, não cabe aos sujeitos, individualmente, decidir pela sua existência nas organizações. Bordenave (1983) evidencia que o grau e o nível de participação em uma organização estão condicionados à diversas circunstâncias, a saber: qualidades pessoais dos membros; filosofia social da instituição; ambiente interno; tipo democrático de liderança ou direção; estrutura da organização; distribuição de funções; flexibilidade da programação.

Da mesma forma que há elementos que condicionam a participação, é importante considerar também as forças atuantes na dinâmica participativa, uma vez que,

Apesar de a participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas. (BORDENAVE, 1983, p. 47).

É certo que a participação se torna um processo mais complicado em nível de sociedade global do que em nível de grupos ou associações. Entretanto, a participação em nível micro pode estabelecer as bases para a macroparticipação, pois “uma grave deficiência da democracia liberal é pretender que os cidadãos exerçam a macroparticipação sem que necessariamente passe pela aprendizagem da microparticipação. (BORDENAVE, 1983, p.57). Ora, se não aprendemos a participar na família, na escola, na fábrica e nem mesmo no partido, como podemos nos instrumentalizar para o exercício da participação em âmbitos maiores?

A microparticipação é, portanto, fundamental na nova democracia que se pretende participativa.

Entretanto, se a microparticipação é sempre orientada somente para reivindicações específicas, tais como melhor salário, construção de escolas, estradas ou postos de saúde, isto é, como um fim em si e não como parte orgânica da microparticipação, a luta do povo corre o risco

de ser integrada no paternalismo e assistencialismo do sistema político geral. (BORDENAVE, 1983,p. 58).

Lima (2011), diferencia o estudo da participação quando tomado do ponto de vista de uma organização; quando em outras instituições ou grupos de acesso não voluntário; ou ainda, quando daquilo que se pode designar por “mínimos de participação” em uma organização, distanciando a ideia de “ser parte” ou “tomar parte” de “participar” ou ser “participante”.

De contrário, seremos forçados a concluir que professores e alunos participam na escola pelo simples fato de serem membros da organização e de aí desenvolverem atividades como ensinar e aprender, lecionar aulas e frequentar aulas, avaliar e ser avaliado etc. Na medida em que tais atividades podem ser consideradas imprescindíveis para que se possa falar de escola e de processo de ensino-aprendizagem, elas são requisitos decorrentes do status e das atribuições dos respectivos membros. Representam, quando muito, e se insistir em utilizar a palavra *participação*, uma forma de “participação imposta” que deve ser claramente distinguida de participação na decisão, no governo, organização e administração da escola. (LIMA, 2011, p.78, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o autor traça um quadro teórico sobre o estudo da participação, classificando, de acordo com a seleção de quatro critérios, o que denomina por “participação praticada”, distinguindo vários tipos e graus de participação.

O primeiro critério utilizado por Lima (2011) para classificar a participação é a democraticidade. Trata-se da viabilidade a que os processos participativos estabelecem para que se garanta a expressão de diferentes interesses e projetos na organização, podendo estes circularem e concorrerem de maneira democrática, no que se refere à influência exercida no processo de tomada de decisões. “De entre outros aspectos que podem ser associados ao caráter democrático da participação, destaca-se aqui o tipo de intervenção previsto para os atores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão, e de decidir” (LIMA, 2011, p. 80). É nessa perspectiva que os atores podem assumir formas de intervenção diversificadas, podendo participar de maneira direta, dispensando processos de representatividade, ou participando de maneira indireta, mediatizada por intermédio de representantes.

A regulamentação é o critério que discorre sobre uma participação mais organizada, que demanda algum grau de elaboração de regras para além dos requisitos organizacionais, mas também como base de legitimação em que os atores possam

garantir sua intervenção. Com base em diferentes possibilidades de regras, o autor distingue três tipos de participação, a saber: participação formal; não formal; informal.

A participação formal compreende um corpo de regras formais relativamente estável, organizadas em forma de documento.

É praticada por referência exclusiva ou predominante às regras formais que, por regulamentarem a participação a um nível normativo, tendem a assumir um caráter muito preciso e a impor orientações e limitações que devem ser observadas em conformidade (LIMA, 2011, p.82)

Dessa maneira, tendem a organizar e estruturar a participação, legitimando algumas formas de intervenções e impedindo formalmente outras.

A participação não formal tem como base um conjunto de regras menos estruturadas, contando com documentos elaborados no âmbito da própria organização, podendo, portanto, ampliar a participação dos atores na produção das regras.

Já a participação informal,

É realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos. [...] Trata-se de uma participação que, pelo menos, acrescenta sempre algo à participação formal e à participação não formal, podendo ser orientada em sentidos diversos aos apontados por aquelas. (LIMA, 2011, p. 84).

O terceiro critério utilizado pelo autor para classificar a participação é o Envolvimento. Toda participação pressupõe algum tipo de envolvimento, seja aquele que expressa um comprometimento militante ou aquele caracterizado pela rejeição à diferentes maneiras de intervenção em uma organização. O critério do envolvimento compreende a Participação Ativa, onde se tem “atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo” (LIMA, 2011, p. 84); a Participação Reservada, caracterizada por ser “uma atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou quedando-se pela posição de partida” (LIMA, 2011, p. 85); e também a Participação Passiva, que “configura, frequentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação” (LIMA, 2011, p. 86).

A orientação é o quarto critério que o ator utiliza para classificar a participação. Nesse caso, Lima (2011) considera os diferentes objetivos que podem orientar a participação dos atores em uma organização, “podendo-se a propósito falar de objetivos *da* organização ou de objetivos fixados *pela* organização, e de objetivos *na* organização” (LIMA, 2011, p. 86, grifo do autor). Diante desses objetivos, os atores poderão pautar a sua ação de modo a realizar os objetivos oficiais, ou, ao invés disso, de os contestarem. Dessa forma o critério da orientação engloba dois tipos de participação: Convergente e Divergente.

Diante da conjuntura política em que a participação se caracteriza como um princípio formativo negligenciado, “para mudar radicalmente uma instituição tão complexa e singular quanto a escola, é preciso que os atores admitam a pertinência deste projeto e decidam participar com responsabilidade e compromisso social” (SORDI, 2009, p. 05).

É nessa perspectiva, que nos apoiamos no princípio formativo que garanta aos atores da escola a oportunidade de exercer a participação em instâncias de negociação e decisão, por entender que a crítica à escola burguesa não deve ficar em si mesma, mas deve servir para construção de possibilidades que superem a lógica de formação da classe trabalhadora submissa. Buscamos, portanto a superação da formação dos sujeitos segundo os interesses do Estado burguês, pois este tem necessidade de pessoas “cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis ‘imutáveis’ do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal” (PISTRAK, 2000, p. 171).

A escola em nossa sociedade está associada, como já dissemos, à exclusão e à formação para subordinação. Sem que haja resistência a esta vocação, ela se cumpre. [...] Há uma dimensão de poder no interior da escola que precisa ser incluída nas preocupações formativas da escola como exercício de auto-organização crítico. (FREITAS, 2004, p.24)

Esse exercício tem origem no princípio da participação como elemento fundamental para o processo de formação do sujeito social e para a construção de uma sociedade pautada em uma democracia que supera a “democracia” do sistema capitalista, propondo a democracia de classe, que entende e valoriza a organização das massas.

Defende-se, portanto, que o conceito de participação aqui adotado não é possível de ser substituído pelo conceito de representação, pois não se trata de valorizar os grupos de alunos ou professores em instâncias deliberativas da escola, mas

[...] como bem assinala Pistrak (1924) o coletivo é uma concepção integral e não uma simples soma referida a suas partes, já que o coletivo possui propriedades que não são inerentes ao indivíduo. Estamos falando de envolver os alunos e professores em coletivos responsáveis pela produção da vida escolar, propiciando o desenvolvimento da auto-organização como contraponto da subordinação (FREITAS, 2004, p.25).

É nessa lógica que se respalda os princípios que dialogam com a democracia participativa. A Avaliação Institucional Participativa pode surgir nesse âmbito como um elemento importante para contribuir com as bases de uma formação crítica, viabilizando aos atores do processo educativo uma experiência pedagógica para além da formação para submissão, mas uma formação para a participação real.

Nesse contexto, a participação dos professores na vida da escola surge como um elemento potencialmente forte, na construção das bases de uma escola socialmente referenciada. Por isso, evidenciamos neste trabalho a importância do envolvimento e da participação ativa desses atores no movimento de autoavaliação da escola, reconhecendo sua relevância no processo formativo dos estudantes e o quanto suas ações podem interferir na qualidade da educação.

Passaremos então, no capítulo a seguir, apresentar os caminhos e as escolhas metodológicas produzidas nesta pesquisa, bem como nossas inferências, análises e reflexões a partir da realidade verificada, em busca da compreensão de como se dá a participação do segmento dos professores nos processos de autoavaliação de uma escola que partilha experiências do movimento de Avaliação Institucional Participativa da rede municipal de Campinas.

Capítulo II

A PESQUISA E SEUS CAMINHOS

O presente capítulo apresenta a escolha metodológica que viabilizou o desenvolvimento do trabalho que se apresenta, à luz dos questionamentos e objetivos que o moveram até aqui. Muitos foram os desafios que envolveram essa pesquisa. Algumas escolhas precisaram ser feitas para que pudéssemos compreender como os professores de uma Unidade Educacional da rede municipal de Campinas, que tem como política de governo a Avaliação Institucional Participativa (AIP), implementada em 2008, tem participado dos espaços de auto avaliação da escola.

Buscamos respaldar o presente trabalho nas abordagens da pesquisa social. A pesquisa social se configura em um imenso desafio, pois trabalha diretamente com um universo de significados, aspirações, valores, atitudes e uma série de fenômenos humanos, que integram a realidade (MINAYO, 2013a). Assim, trata da realidade em que nós próprios somos os agentes. No âmbito da educação, lidamos com essa complexa perspectiva científica, entendendo-a como parte do universo da produção humana. É portanto, uma vertente que se ocupa dos fenômenos e processos sociais, sendo indispensável um método que consiga dar sentido às indagações e abarcar conceitos e hipóteses que fundamentam o processo do trabalho científico.

Entendemos que a ação do pesquisador é orientada por princípios e estratégias marcadas por traços culturais, de modo que sua busca por significados da realidade e sua interpretação dessa realidade “não pode fugir às suas próprias concepções de homem e de mundo” (TRIVIÑOS, 2013, p. 121). Nessa perspectiva, destacamos a importância de se ressaltar o caráter intrínseco e extrinsecamente ideológico das Ciências Sociais, por compreendermos que

[...] não existe uma ciência neutra. Toda ciência – embora mais intensamente as Ciências Sociais – passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores. [...] Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo processo de conhecimento desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. (MINAYO, 2013a, p.14)

A luz da compreensão de que não há neutralidade no processo de construção do conhecimento científico, defendemos a ideia de que a metodologia da pesquisa social é muito mais que técnicas, principalmente se essas forem concebidas descoladas de concepções, pois lida com uma dimensão ideológica que se relaciona às escolhas do pesquisador. A partir da definição do que se pesquisa, das bases teóricas que fundamentam a pesquisa e como se realiza essa pesquisa, naturalmente faz-se escolhas que são em sua essência ideológicas. Entretanto,

[...] não estamos, é certo, nos referindo a uma visão maniqueísta, onde o pesquisador reconstrói a realidade com “segundas intenções políticas”. Estamos sim falando de uma característica intrínseca ao conhecimento científico: ele é sempre histórico e socialmente condicionado. O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto. (DESLANDES, 2013, p. 34)

Considerando que “o conhecimento humano é sempre uma construção aberta – daí seu sentido histórico” (FREITAS, 2007a, p. 02) e contrapondo à lógica de que “a ciência estuda os fatos para conhece-los, e tão somente para conhece-los, de modo absolutamente desinteressado” (DURKHEIM, 1975, *apud* TRIVIÑOS, 2013, p.37), alimentada pela perspectiva de um conhecimento objetivo do dado, alheio a qualquer traço de subjetividade, coadunamos com o exercício da busca científica à serviço das necessidades humanas.

Sendo assim, pensamos não ser possível a adoção de uma dimensão a-histórica no processo de investigação de determinado problema científico, principalmente no âmbito das ciências sociais e, no nosso caso, da pesquisa educacional. Não considerar os processos históricos nos estudos dessas áreas, cultuando apenas dimensões descritivas, concede à essas opções metodológicas um caráter conservador (TRIVIÑOS, 2013), pois descartando a dimensão histórica, descarta-se também a possibilidade de movimento da realidade, sendo esta, por sua vez, estática. Com certeza, este não é o olhar que lançamos sobre o processo que deu origem e respalda a compreensão desse trabalho, uma vez que entendemos como propósito da construção do conhecimento científico, a introdução de transformações substanciais na realidade.

Nessa perspectiva, o caráter histórico do processo de construção do conhecimento científico tem em si a dimensão da contradição “que se apresenta na realidade objetiva” (TRIVIÑOS, 2013, p.54) que esse processo envolve, em uma

perspectiva dialética. Assim, entendemos que “se não há contradição, não há movimento, não há desenvolvimento, nem História” (FREITAS, 2007a, p. 05). Nesse sentido, negar a categoria da contradição, além de negar a possibilidade de movimento das relações sociais e do mundo como um todo, é negar nossa capacidade de transformá-lo a partir da nossa compreensão da realidade objetiva desse mundo. É negar nossa capacidade de produzir história.

Por isso, nos respaldamos em uma base que busca explicações coerentes para os fenômenos, seja da natureza, da sociedade ou do pensamento, na construção de uma “concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade” (TRIVIÑOS, 2013, p.51). Partimos do princípio que os caminhos e achados dessa pesquisa tem mais sentido se relacionados com a prática social, conservando os “múltiplos laços existentes na realidade”, entendendo que “a realidade é uma multiplicidade de relações em desenvolvimento com a qual o pesquisador tem que se confrontar e procurar compreender nas suas linhas mais centrais” (FREITAS, 2007a, p. 03).

Buscamos nas relações de produção e nas formações socioeconômicas os verdadeiros fundamentos das sociedades, de modo a ressaltar “a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou” (TRIVIÑOS, 2013, p.51), destacando o protagonismo histórico dos sujeitos, “cuja ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais” (TRIVIÑOS, 2013, p.52). Nesse caso, a partir das nossas bases teóricometodológicas, há que se buscar as relações contextuais de determinado problema científico, dentro de sua história, “observando especialmente as relações de produção e de consumo que existem nesta” (TRIVIÑOS, 2013, p.92).

Nesse sentido, assim como as contradições presentes no mundo, que o coloca em constante movimento, produzindo história, admitimos a existência de uma realidade objetiva e a possibilidade de conhecermos essa realidade, para além da significação que ela tenha para nós, em um exercício constante. Destacamos, portanto, a compreensão da realidade como o processo mais importante para que possamos transformá-la. É a serviço dessa transformação que colocamos esse estudo.

Faz-se necessário pontuar que, por se tratar de um estudo no campo da educação, o caminho metodológico adotado nesta pesquisa científica tem raiz nas proposições das pesquisas de caráter qualitativo, pois entende que “o universo da

produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicativos quantitativos” (MINAYO, 2013a, p.21). Contudo, reconhecemos que não há hierarquias entre pesquisas qualitativas e quantitativas, uma vez que “a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica” (*idem, ibidem*) sendo, portanto, prudente não acentuar a dicotomia qualitativo/quantitativo, “porque como se sabe, qualidade e quantidade estão muito associadas” (ANDRÉ, 2005, p.23).

Com isto, destaca-se um estudo descritivo, caracterizado pela apresentação e análise dos fenômenos de determinada realidade e, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, estes estudos exigem do investigador

[...] uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa, etc. (TRIVIÑOS, 2013, p. 112).

Nessa perspectiva, passaremos então a descrever os caminhos dessa pesquisa, iniciando pela construção do desenho do estudo, perpassando pela caracterização da unidade educacional escolhida como campo, a definição dos sujeitos, descrição das técnicas e instrumentos fundamentais para a construção dos dados obtidos e, por fim, descreveremos os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

2.1 Construção do desenho do estudo de uma realidade

Este trabalho foi motivado pela convicção de que o professor exerce papel fundamental na produção da qualidade da educação pública. Além disso, acreditamos que, quando a escola, com todos os seus atores, se permite olhar para si e se autoavaliar, ela se empodera e exerce seu protagonismo político diante da construção da sua própria qualidade. Nessa perspectiva, o presente trabalho foi desenvolvido no intuito de compreender como os professores participam dos espaços de autoavaliação da escola. Nos inquietava a vontade de saber como a escola pode fazer sua autoavaliação e de que

forma os professores tem participado desse movimento. Como esses professores percebem sua participação – ou falta dela – nos espaços de autoavaliação da escola?

Movidos por esses questionamentos, a rede municipal de Campinas nos ofereceu um campo em potencial para estudo, uma vez que nela há uma experiência de política de governo, implementada desde 2008, de Avaliação Institucional Participativa (AIP). Essa política contesta os reducionismos da avaliação externa, em termos de compromisso com aprendizagens significativas e extensivas a todos os estudantes, dispondo-se a exercitar modelos alternativos de qualidade produzida pela escola pública, compreendendo categorias como autonomia e responsabilização dos diferentes atores. (SORDI, 2012).

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, se fez necessário conhecer um pouco mais a organização da rede municipal de Campinas e nos aproximarmos das escolas. Portanto, como fonte inicial para o desenvolvimento do trabalho, foi feito um estudo do relatório final proveniente da pesquisa sobre a AIP realizada pelo Laboratório de Estudos Descritivos (LOED) em parceria com o Observatório da Educação da CAPES (OBEDUC-CAPES/2012), a fim de identificar o perfil das unidades escolares por esse projeto pesquisadas, e também buscando conhecer alguns elementos das instituições da rede municipal de educação.

Na ocasião da continuidade do projeto de pesquisa sobre AIP na rede municipal de Campinas, a partir de 2013, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos diretamente de duas EMEFs, para fins de coleta de dados para esse projeto. Além disso, as conversas informais com colegas do LOED, especialmente os que são também funcionários da rede, nos trouxe percepções importantes que nos ajudaram a compreender a estrutura da rede municipal de educação de Campinas, uma vez que esta era, até então, por nós desconhecida.

O estudo do relatório de pesquisa produzido na primeira etapa do projeto desenvolvido pelo LOED/OBEDUC; a experiência de conhecer duas escolas por dentro dos muros; assim como momentos de interlocuções com pesquisadores do LOED, constituíram a fase exploratória da pesquisa, que resultou na escolha de uma escola de Ensino Fundamental onde realizamos o estudo.

Guiados pelo objetivo de **investigar e analisar como se dá a participação do segmento dos professores nos processos de autoavaliação de uma escola que partilha experiências do movimento de Avaliação Institucional Participativa da**

rede municipal de Campinas, levantamos em um universo de 44 escolas uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), para desenvolvimento do trabalho.

Além do objetivo geral, perseguimos também alguns objetivos específicos:

- Descrever e analisar a cultura de avaliação que a rede municipal de Campinas pode ter construído, a partir da experiência de uma unidade;
- Descrever e analisar a dinâmica promovida pela escola para se desenvolver um movimento de autoavaliação;
- Descrever e Analisar a organização da Comissão Própria de Avaliação ou de outros espaços que tem sido legitimados pelos professores desta unidade como parte importante para o desenvolvimento da autoavaliação da instituição;
- Analisar e descrever como se dá a participação dos professores na CPA, ou demais espaços de autoavaliação da escola, e como esses atores percebem sua participação, a fim de compreender seu nível de influência e seus impactos no coletivo da escola.
- Verificar e analisar as dificuldades políticas e estruturais encontradas na unidade investigada para a consecução dos princípios e propósitos da AIP;

Para iniciarmos o processo de escolha da escola a ser estudada, diante da quantidade de escolas da rede, sendo ao todo 44, inicialmente vislumbramos como critério norteador a pactuação e enraizamento da unidade com os princípios da política da AIP, de modo que pudéssemos identificar a construção de espaços participativos que envolvessem todos os segmentos em ações de autoavaliação da unidade. Porém, o desafio e a dificuldade de mensurar esse critério perseguiu todo o processo de escolha da unidade.

Nesse caso, optamos por definir nosso campo partindo das unidades participantes do projeto do OBEDUC⁸, considerando que essas, em um primeiro momento, se propuseram a participar voluntariamente da pesquisa que tinha como foco a própria AIP e considerando também a maior proximidade que construímos com algumas delas mediante inserção nas atividades do projeto, a partir de 2013.

Sendo assim, ao iniciar a coleta de dados para o projeto do OBEDUC, nos apropriamos da unidade campo deste projeto para desenvolver também a pesquisa que deu origem ao presente trabalho, pois esta também partilha experiências do movimento

⁸ Das 44 escolas da rede, 8 participavam efetivamente desta pesquisa.

de Avaliação Institucional Participativa da rede municipal de Campinas, viabilizando espaços em que os atores possam se voltar internamente para dentro da escola em um processo participativo de construção e acompanhamento do seu próprio desempenho. A partir desse perfil de escola, que contava com instâncias como a CPA e Conselho de Escola ativos, além de outros instrumentos capazes de mobilizar os estudantes e comunidade em exercícios e formas diferentes de participação, demos início ao trabalho.

Nesse sentido, observamos que em uma das oito unidades escolares, havia algumas experiências que contribuíram para que a escolhêssemos como campo deste estudo. Pudemos perceber nesta unidade o “**Projeto Planejamento Participativo**”, que se configurava, como exercício de construção das bases de uma gestão democrática no interior da EMEF; o “**Conselhinho**” (Conselho de Representantes dos Alunos), formado por alunos representantes de sala, eleitos por seus pares a partir de formação de chapas que apresentavam propostas de ações durante um período eleitoral; **processo eleitoral interno da escola totalmente informatizado**, para eleição dos representantes do Conselho de Escola, aperfeiçoando e agilizando o processo nos anos que se seguiram, garantindo maior participação da comunidade escolar; elaboração e publicação de um **jornal** direcionado ao segmento dos pais, alunos, professores e funcionários, com o objetivo de divulgar atividades da escola como: eventos, informações, fotografias, e, sobretudo, informações do Conselho de Escola; formação da **COJA** (Comissão de Organização dos Jogos da Amizade), composta por representantes de todos os segmentos da unidade escolar, com o objetivo de encaminhar os jogos que acontecem anualmente; formação da **CPA** (Comissão Própria de Avaliação), composta por alunos, pais, professores e funcionários com o objetivo de promover a autoavaliação da escola.

Passaremos então à caracterização dessa unidade, a fim de compreendermos melhor nosso campo de estudo.

2.2 Caracterização da unidade educacional estudada

A unidade educacional, campo desta pesquisa, está localizada no bairro Parque Industrial, que fica aproximadamente a seis quilômetros do centro da cidade. Trata-se de

um bairro bastante arborizado, com ruas pavimentadas bem sinalizadas, onde predominam-se residências térreas. Há uma intensa atividade comercial que gera grande movimento de pessoas e carros a qualquer hora do dia. Os principais pontos comerciais do bairro são restaurantes, supermercados, padarias, floriculturas, oficinas, chaveiro, açougue, postos de gasolina, transportadoras, papelarias, bancos e indústrias.

Há diversas instituições religiosas localizadas próximo à escola. Há ainda três praças públicas arborizadas e uma praça de esportes pública municipal, com piscina, que em alguns momentos, durante o ano letivo, é utilizada nas aulas de educação física. O bairro possui ainda várias escolas infantis particulares e uma escola de ensino fundamental e médio, além da unidade pesquisada, que oferece ensino fundamental do primeiro ao nono ano. Possui ainda escolas de língua estrangeira e de informática.

A unidade pesquisada localiza-se em um bairro de fácil acesso, que possui pontos de taxis e é servido por diversas linhas de ônibus. O período de funcionamento da unidade pesquisada é das 7:00 às 18:00 h, sendo que no período da manhã funciona das 7h às 12h20, tendo TDC⁹ dos ciclos III e IV nas segundas-feiras, das 13h às 14h40, e no período da tarde funciona das 13h às 18h, tendo TDC dos ciclos I e II nas quartas-feiras, das 11h20 às 13h.

Os alunos da escola estão na faixa etária entre 6 e 15 anos de idade. São filhos de trabalhadores do comércio, indústrias principalmente locais e alguns, trabalhadores autônomos. A partir de 2014, a EMEF passou a receber cerca de 70 alunos provenientes de outro bairro mais distante, e com isso as crianças passaram a ter transporte escolar fornecido pela prefeitura. Alguns alunos usam meios de transportes próprios para chegar à unidade escolar. Entretanto, um grande número de estudantes utiliza peruas, vans e ônibus escolares, como meio de transporte, tanto no período da manhã quanto no período da tarde.

A equipe da unidade escolar pesquisada avalia que, embora haja alguns empecilhos que não permitam uma participação constante dos pais na escola, as famílias dos estudantes, assim como a própria escola, têm se empenhado para construir uma boa

⁹ TDC: Trabalho Docente Coletivo. Trata-se de um dos diferentes tempos pedagógicos extraclasse da Rede Municipal de Campinas, de duas horas/aula na escola, necessário à consecução do Projeto Político Pedagógico, em que o professor se dedica à atividades coletivas correspondente ao exercício do magistério.

relação entre si. Aspecto este indicado no Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁰ da escola.

Este processo de aproximação vem acontecendo devagar, e se, antes os pais eram chamados à escola somente para conhecer as avaliações sobre a aprendizagem dos filhos, desde 2012 eles já se sentem à vontade para questionar regras, propor e sugerir soluções para os problemas pedagógicos e estruturais da escola, pois a porta para um diálogo foi estabelecida. Esta participação dos pais vem sendo facilitada pelos processos de eleição para a CPA e CE, implementados na forma de eleição, processo democrático, de forma que todos tomem conhecimento do que está acontecendo e tomem a decisão de participar ou não. (PPP, 2014, p.15).

A unidade educacional pesquisada passou por um processo de reforma na sua estrutura física em que teve que lidar com diversas complicações, que geraram alguns problemas devido às obras incompletas, que acabaram contribuindo para que houvesse um maior envolvimento dos diferentes segmentos nos espaços de discussão, como Conselho de Escola (CE) e Comissão Própria de Avaliação (CPA), em busca da resolução dos problemas. Consta no Projeto Político da Unidade que “o processo de implementação de uma gestão participativa vem sendo um diferencial, pois a comunidade acaba se integrando para tomada de decisões coletivas.” (PPP, 2014, p.16).

Segundo registros da unidade estudada, a equipe pedagógica tem discutido instrumentos de avaliação efetivos que possam auxiliá-los em aspectos como: acompanhamento do ensino-aprendizagem (dos ciclos e séries); organização do tempo e espaço escolar; prática de uma gestão democrática/participativa; aprimoramento do pessoal técnico-administrativo; ampliação da participação dos pais nas atividades desenvolvidas na escola, via Conselho de escola e Comissão Própria de Avaliação. (PPP, 2008).

A unidade educacional desenvolveu ainda o projeto “Planejamento Participativo”, que se configurava como exercício de construção das bases de uma gestão democrática no interior da EMEF, estimulado por uma parceria entre a unidade e um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp.

¹⁰ Embora a rede municipal de Campinas tenha, deliberadamente, retirado o termo “político” quando se refere ao Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, ressaltamos nossa opção em mantê-lo nesse trabalho, por entendermos que a dimensão política desse instrumento deve ser ressaltada ao pensarmos no compromisso definido coletivamente que ele representa.

A escola criou também o Conselhinho (Conselho de Representantes dos Alunos), formado por alunos representantes de sala, eleitos por seus pares a partir de formação de chapas que apresentavam propostas de ações durante um período eleitoral.

O processo eleitoral de instâncias deliberativas que envolvem vários seguimentos da escola é totalmente informatizado. A EMEF contratou um técnico em informática para instalar um programa nos computadores do laboratório, para as eleições dos membros representantes, aperfeiçoando e agilizando o processo nos anos que se seguiram.

A fim de facilitar a comunicação entre a comunidade escolar, a unidade educacional se organizou para elaborar e publicar um jornal direcionado ao segmento dos pais, alunos, professores e funcionários, com o objetivo de divulgar atividades da escola como: eventos, informações, fotografias, e, sobretudo, informações do Conselho de Escola.

Uma marca bastante significativa da unidade educacional estudada é a organização dos Jogos da Amizade, que integra os estudantes em diferentes jogos esportivos. Para fins de encaminhar as demandas dos jogos, que acontecem anualmente, forma-se a COJA (Comissão de Organização dos Jogos da Amizade), composta por representantes de todos os segmentos da unidade escolar.

No momento em que a pesquisa de campo foi realizada, a unidade educacional contava com uma equipe composta por uma diretora, uma vice diretora, trinta e oito professores, sendo que, dentre esses, haviam quatro coordenadores de ciclo e uma coordenadora da Comissão Própria de Avaliação¹¹, e mais outros dezessete funcionários, alguns terceirizados e outros readaptados, desenvolvendo funções como guardas, inspetores de alunos, serviços gerais e merendeiras.

Como pode-se notar, a equipe gestora da unidade educacional não se encontrava completa. Identificamos esse como um problema que infelizmente os profissionais da unidade tiveram que lidar com frequência.

O orientador Pedagógico foi um funcionário com quem raramente os atores da escola puderam contar, estando ausente por um longo tempo, desde que a política de AIP fora instituída. Sendo esse um dos articuladores fundamentais dos princípios da

¹¹ Embora o projeto inicial de Avaliação Institucional Participativa da rede municipal indique o Orientador Pedagógico para coordenar o processo, no momento em que essa pesquisa fora desenvolvida, a escola não contava com esse profissional, ficando a cargo da professora coordenadora da CPA desenvolver essa função.

AIP, a construção de uma cultura de autoavaliação na unidade foi prejudicada. Além do OP, observamos que, no momento em que o trabalho de pesquisa em campo se encerrou, a atual diretora da unidade havia se transferido para outra rede e a vice diretora, que assumira a direção por cerca de três meses, se aposentou, deixando a unidade totalmente desprovida de uma equipe gestora por quase um mestre.

De modo geral, podemos afirmar que a instituição investigada nos trouxe uma caracterização repleta de elementos importantes que nos fizeram olhar para sua especificidade, dentre oito (8) escolas, num universo de outras quarenta e três (43). Porém, importante ressaltar também que a escolha da instituição é o lugar onde procuramos encontrar os sujeitos do estudo, não sendo, portanto, por si mesma, o foco da análise. Nesse sentido, passaremos então à descrição da definição dos sujeitos dessa pesquisa.

2.3 Definição dos sujeitos da pesquisa

Tendo em vista que o campo de uma pesquisa precisa ser definido considerando também os sujeitos incluídos nele, o motivo destas inclusões e em qual proporção serão feitas (DESLANDES, 2013), é preciso que resgatemos nosso objetivo de refletir sobre a participação dos professores nos processos de autoavaliação da escola. Nesse sentido, para buscarmos a compreensão das questões que nos propusemos investigar, os sujeitos incluídos nesta pesquisa são fundamentalmente todos os professores da unidade investigada.

Quando reconhecemos o princípio da participação dos sujeitos como elemento fundamental para práticas de autoavaliação e de construção dos espaços de negociação, proposto pela política de AIP, é necessário nos questionar se o exercício de demandar para si no interior da escola, sem negligenciar a importância de demandar também do poder público, tem garantido a participação dos professores e de que forma ocorre essa participação.

Nos colocamos a questão da participação dos professores pois o entendemos como um dos atores fundamentais para se postular processos alternativos de produção da qualidade da escola pública. Por este ser um segmento capaz de exercer uma grande

influência no processo de qualificação da unidade, muito nos inquieta as constatações¹² que dizem de um desinteresse e descontinuidade desses sujeitos na construção das bases de uma escola democrática e participativa.

Por isso, queremos saber o que o professor tem a dizer sobre os espaços de autoavaliação da unidade que atua, sua participação ou não participação nesses espaços, para compreendermos se os elementos que são objeto de negociação interna, as questões pedagógicas e de aprendizagens que circulam no momento de autoavaliação, podem chegar nas salas de aulas.

Afim de angariar evidências que nos ajudasse a responder nossos questionamentos, nos apropriamos então de algumas técnicas e instrumentos que descreveremos a seguir.

2.4 Inserção em campo e descrição das técnicas e instrumentos fundamentais para a construção dos dados

A oficialização do desenvolvimento da pesquisa junto à EMEF escolhida se deu no dia 04 de abril de 2014. Para isso, fomos até a escola apresentar o trabalho e convidar a equipe pedagógica para contribuir com esse estudo. Apresentamos a especificidade da pesquisa, ressaltando ser uma pesquisa de mestrado, uma vez que a escola participava também da pesquisa realizada pelo LOED/OBEDUC, que tem se ocupado em estudar a política de AIP na rede municipal de Campinas.

Ao chegar na escola a vice-diretora da EMEF foi quem nos recebeu e apresentamos para ela os motivos que nos fizeram escolher a unidade como possível campo da pesquisa, destacando nossa percepção sobre o movimento de experiências participativas que esta desenvolve. A vice diretora manifestou a vontade de que o projeto fosse apresentado novamente na presença da diretora, o que não foi possível pois esta estava em uma reunião. Nesse caso ela mesma conversou rapidamente com a diretora e, possivelmente pelo fato da proposta da pesquisa, de maneira ampla, já ser conhecida por meio do projeto LOED/OBEDUC, nossa entrada *in loco* fora autorizada desde aquele momento. No mesmo instante fui orientada pela vice diretora a procurar a professora coordenadora da CPA para me certificar das datas das reuniões a fim de

¹² (SORDI [et. al.], 2012)

iniciar o trabalho. Pode-se perceber, portanto, que nossa entrada em campo se deu de maneira tranquila, tendo a EMEF escolhida como grande parceira deste trabalho.

Embora tenhamos iniciado a apresentação dos caminhos construídos para essa pesquisa destacando o caráter para além da técnica que a envolve, é necessário ressaltar que estar bem instrumentalizado, é fundamental ao pesquisador que se aventura pela pesquisa social. Nesse sentido, coadunamos com Minayo (2013), quando afirma que “o endeusamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis” (MINAYO, 2013a, p. 15).

Vale ressaltar que, em um processo investigativo, as técnicas e instrumentos de coleta de dados devem ser adequados de acordo com perspectiva teórico/metodológica que respalda o estudo, “não sendo outra coisa que a ‘teoria em ação’, que apoia a visão do pesquisador” (TRIVIÑOS, 2013, p.152), além de carregar certas limitações no processo de produção dos dados.

É importante lembrar que ao escolher certa técnica o pesquisador produzirá os dados num determinado molde, valorizando esta ou aquela forma de linguagem. Se, por exemplo escolhermos a técnica de entrevistas, sabemos que não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas” (DESLANDES, 2013, p.49).

Vinculadas à investigação das concepções e práticas dos sujeitos, fundamentamo-nos em uma abordagem que apresenta, segundo André (2005), características que buscam descrever significados que são socialmente construídos, e por isso é definida como subjetiva; possivelmente terá características não estruturadas, rica em contexto, com ênfase nas interações; através da coleta de dados qualitativos, pretende-se obter respostas semiestruturadas ou não-estruturadas. Assim, para desenvolvimento desse estudo, utilizamo-nos de: análise documental, aplicação de questionário semiaberto, entrevistas e observação.

A análise documental é um tipo de estudo descritivo “que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto, etc.” (TRIVIÑOS, 2013, p. 111). No caso desta investigação, iniciamo-la com esse instrumento – concomitante à observação – pela possibilidade que oferece de evidenciar os processos e condições da EMEF estudada.

Estamos de acordo com Ludke (1986), quando afirma que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE, 1986, p.39). Contudo, ainda que representem uma fonte “natural” de informação, não se resume nisso. Há que se considerar que são uma “fonte de informação contextualizada”, portanto “surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (*Idem, Ibidem*).

Com o objetivo de compreender com propriedade o contexto em que estávamos emergindo, nos propusemos então a analisar alguns documentos que entendíamos serem fundamentais para a fase inicial da investigação, considerando que, como uma técnica exploratória, a análise documental tem a possibilidade de sinalizar problemas que precisam ser explorados por meio de outros métodos. Portanto, os documentos que analisamos foram:

- ✓ Carta de Princípios – Conselho Gestor da Avaliação da Rede Municipal de Ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS/SME, 2003);
- ✓ Resolução SME nº05/2008 – Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CAMPINAS, SME, 2008);
- ✓ Projeto Político Pedagógico da Escola (2008 e adendo de 2014);
- ✓ Atas de Reuniões da Comissão Própria de Avaliação - CPA.

Tendo em vista que estivemos presentes como “pesquisador observador” nas reuniões da CPA ocorridas no ano de 2014, analisamos as atas dessa comissão referentes ao ano de 2008, em que se deu sua implementação, até o ano de 2013. Segue uma tabela referente às atas analisadas, que, conseqüentemente, sinalizam a quantidade de reuniões da CPA ocorridas desde sua formação na UE.

Tabela I: Sequência de Atas da CPA analisadas, organizadas por ano:

ATAS DA CPA						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1 ^a	28/04	02/03	16/03	22/03	14/02	06/04

2 ^a	30/04	16/03	05/04	13/04	21/03	07/05
3 ^a	07/05	30/03	19/04	27/04	10/04	06/06
4 ^a	19/05	13/04	03/05	11/05	02/05	02/07
5 ^a	26/05	04/05	11/05	08/06	13/06	08/08
6 ^a	25/06	25/05	24/05	23/08	26/06	27/08
7 ^a	07/07	15/06	07/06	21/09	31/07	24/09
8 ^a	30/07	22/06	09/08	26/10	05/09	13/11
9 ^a	05/08	15/07	25/08	-	26/09	-
10 ^a	11/08	24/08	27/09	-	31/10	-
11 ^a	25/08	14/09	18/10	-	21/11	-
12 ^a	12/09	19/10	08/11	-	06/12	-
13 ^a	29/09	07/11	06/12	-	-	-
14 ^a	20/10	09/12	-	-	-	-
15 ^a	05/11	-	-	-	-	-
16 ^a	24/11	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da Pesquisadora - 2014

Considerando que a abordagem qualitativa enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupando em investigar a perspectiva dos participantes sobre o tema estudado (LÜDKE, 1986), geralmente envolve o uso de amostras menores ou estudos de caso. Nesse caso, utilizamos o questionário e as entrevistas – além de algumas conversas informais com os sujeitos da pesquisa viabilizadas pelos espaços de observação – como instrumento para captar opiniões, percepções, posicionamentos e preferências dos informantes.

Gil (1999), define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999 p.128). Portanto, nas questões de cunho empírico, o questionário, como uma técnica também da pesquisa qualitativa, servirá para coletar informações da realidade.

Segundo Richardson (1999), o questionário cumpre pelo menos duas funções: descrever características e medir variáveis de grupos sociais. Nesse sentido, entre as vantagens de se aplicar questionários está a possibilidade de se obter informações de grande número de pessoas em tempo curto.

Para Gil (1999), o questionário apresenta algumas vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p 128,129).

Por outro lado, Richardson (1999) aponta como uma fragilidade do questionário o fato de nem sempre ser possível ter certeza de que a informação que os respondentes fornecem, corresponde de fato à realidade de suas opiniões, interesses, características, situação econômica etc. Outra questão de grande importância, é a tendência desse instrumento, em muitos casos, canalizar as escolhas das respostas por meio de perguntas fechadas ou préformuladas. Por isso, o pesquisador deve assumir a responsabilidade em garantir a natureza do conteúdo do questionário de acordo com o problema pesquisado, porém sem desconsiderar o respeito com o entrevistado.

Levando em conta esses elementos, procuramos elaborar um questionário (ANEXO I) que mesclasse perguntas abertas e fechadas, organizado com os objetivos de captar o perfil do sujeito; sua percepção da política de AIP; a forma como ocorre sua participação nos âmbitos da AIP; e os elementos que acredita serem capazes de mobilizar os atores para participar de espaços de auto avaliação.

Pode-se observar no questionário questões abertas, pensadas para garantir a liberdade de respostas, que permite ao respondente a utilização de sua linguagem própria, privilegiando a não influência de respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, mas que também entende ser um dificultador dessas perguntas a necessária habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio. Por isso, elaboramos também perguntas fechadas, com alternativas específicas para os respondentes escolherem uma delas, sendo algumas de múltipla escolha.

Organizamos o questionário com vinte (20) questões, de forma que, da questão um (1) a oito (8), conseguisse captar o perfil dos sujeitos por meio de questões fechadas de múltipla escolha; na questão nove (9), a fim de captar a percepção dos sujeitos a respeito da política de AIP dispomos doze (12) afirmações, organizadas da letra “A” à letra “L”, para que os respondentes indicassem seu nível de concordância; da questão dez (10) à questão dezoito (18), buscamos captar evidências sobre a forma como ocorre a participação dos respondentes, por meio de questões de múltipla escolha; e para finalizar, as duas últimas questões foram questões abertas, sendo o objetivo da questão dezenove (19) captar os elementos que os respondentes acreditam serem capazes de mobilizar o segmento dos professores para participarem de espaços de auto avaliação da escola e a questão vinte (20) um espaço em aberto para qualquer outras manifestações dos respondentes.

Elaborado nosso instrumento, antes de distribuímos para os sujeitos da pesquisa, realizamos um pré teste com quatro (4) professoras de uma outra EMEF participante do projeto de pesquisa OBEDUC/CAPES. Diante das respostas das professoras colaboradoras, pudemos fazer algumas alterações importantes de cunho interpretativo nas questões, porém avaliamos que não seria necessário alterar a articulação previamente construída para o instrumento.

O exercício de elaborar um instrumento de pesquisa como o questionário, representou uma grande experiência acadêmica. Porém, mesmo com o empenho em construí-lo da maneira mais clara, objetiva e funcional possível, após a banca de qualificação deste trabalho reavaliamos que as perguntas fechadas, em sua maioria, não nos traziam a robustez necessária para analisarmos o dado referente à participação dos professores. Nesse sentido, optamos por centralizar a análise nas perguntas abertas, em que os sujeitos da pesquisa manifestavam de maneira mais livre suas concepções.

No caso desta investigação, pretendíamos trabalhar considerando o total de professores da EMEF pesquisada. Buscamos no PPP da escola a informação sobre o quadro docente e a partir dela elaboramos a seguinte tabela, que dimensiona quantidade, área de atuação de cada professor, assim como sua situação (Atuando, Licença saúde, Readaptado, Sede em outra EMEF) até a data de encerramento da coleta de dados:

Tabela II: Quantidade de Professores da EMEF, considerando sua área de atuação e condição:

PROFESSORES DA EMEF NO ANO DE 2014		
Quant	Área de Atuação	Condição
14	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	Atuando
2	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	Licença Saúde
3	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ciclos I e II)	Readaptados em outras EMEFs
12	Professores Especialistas (Ciclos III e IV)	Atuando
1	Professora Especialista (Ciclos III e IV)	Licença Saúde
2	Professoras Especialistas (Ciclos III e IV)	Readaptadas em outras EMEFs
4	Professores Especialistas (Ciclos III e IV)	Sede em outras EMEFs

Fonte: Elaboração da Pesquisadora a partir de dados do PPP da EMEF Pesquisada - 2014

Considerando o universo de 38 professores da EMEF, apresentado na tabela, trabalhamos com aqueles cuja condição era “atuando”, uma vez que os que estavam em “licença saúde” e “readaptados em outras EMEFs”, como sua própria denominação já caracteriza, não encontramos na unidade pesquisada. Aqueles cuja condição fora denominada como “sede em outra EMEF”, embora deem aula na EMEF pesquisada, não participavam dos principais espaços coletivos desta, tendo uma carga horária reduzida – apenas aulas – sendo essa também uma condição desfavorável à pesquisa. Nesse caso, o questionário que elaboramos fora entregue para quatorze (14) professores dos anos iniciais do ensino fundamental e doze (12) professores especialistas dos anos finais do ensino fundamental, totalizando vinte e seis (26) questionários distribuídos.

Richardson (1999) afirma ser mais um ponto negativo da aplicação de questionários como técnica da pesquisa qualitativa, o comum fato de não se obter a totalidade das respostas, o que por sua vez, produz vieses na amostra. No nosso caso, a não obtenção da totalidade das respostas se mostrou menos impactante que a não devolução dos questionários. Embora tenhamos manifestado preferência de que os respondentes preenchessem os questionários no ato da entrega, que fora realizada a partir de uma abordagem individual com cada sujeito da pesquisa, os respondentes, em sua maioria, optaram por levar o questionário para casa.

Abordamos os (as) professores (as) um (a) à um (a) para realizar a entrega do questionário e estabelecer um diálogo mais próximo. A reação das professoras que receberam o material, especialmente à tarde, foi bem positiva, sem manifestar nenhuma resistência para colaborar com o trabalho, mas preocupadas com a data de devolução, devido à sobrecarga de trabalho por estarem na semana anterior à festa junina da escola. Como estaríamos na escola com frequência, tranquilizamo-las, dizendo que o material poderia ser entregue após o evento, mas preferencialmente, antes do recesso de junho, sendo essa data então acordada entre nós. No período da manhã, aproveitamos o espaço do Trabalho Docente Coletivo (TDC), em que possivelmente poderíamos falar com grande parte dos professores a respeito dos questionários e pedir suas respectivas contribuições para responde-lo. Porém, tivemos um pouco mais de dificuldade em receber os questionários devido à postura menos receptiva de alguns professores, diferente das professoras do turno da tarde.

Para que os sujeitos da nossa pesquisa se sentissem com maior liberdade de expressarem suas opiniões, o questionário não pediu identificação. Assim, dos vinte e seis (26) questionários distribuídos pouco mais de 50% deles foram devolvidos, totalizando dezessete (17). Várias tentativas foram realizadas no sentido de recolha de outros questionários, porém sem sucesso, nos colocando a condição de trabalhar com esse número de respondentes.

Entretanto, verificou-se que o grupo de professores que entregou o questionário respondido são professores do primeiro ao quinto ano. Como essa área de atuação não representa a realidade da participação dos professores da unidade como um todo, voltamos à campo, no primeiro semestre de 2015, com o intuito de realizar entrevistas semiestruturadas com os professores especialistas. Na ocasião, o quadro de professores havia se alterado em relação ao primeiro momento do trabalho em campo, como pode-se verificar na tabela seguinte:

Tabela II: Quantidade de Professores da EMEF, considerando sua área de atuação e condição:

PROFESSORES DA EMEF NO ANO DE 2015		
Quant	Área de Atuação	Condição
11	Professores Especialistas (Ciclos III e IV)	Atuando

1	Professora Especialista (Ciclos III e IV)	Licença Saúde
2	Professoras Especialistas (Ciclos III e IV)	Readaptados em outra área da EMEF
5	Professores Especialistas (Ciclos III e IV)	Sede em outras EMEFs
2	Professores Especialistas (Ciclos III e IV)	Aposentados

Fonte: Elaboração da Pesquisadora a partir de dados do PPP da EMEF Pesquisada – 2015

Da mesma forma que nos questionários, trabalhamos com os professores cuja sua condição era “atuando”. Nesse caso, abordamos onze (11) professores com o intuito de realizar a entrevista, porém dois deles se recusaram a participar.

Minayo (2013b), entende a entrevista como uma técnica privilegiada de comunicação no âmbito da pesquisa social. Em comum acordo, pode-se considerar que a opção por ampliar os instrumentos de coleta de dados nesse trabalho, utilizando as entrevistas, trouxe novos elementos bastante importantes e significativos para formação do nosso olhar pesquisador.

Optamos por trabalhar com a entrevista semi estruturada por entender que “esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 2013, p.155). Nesse sentido, elaboramos um roteiro de perguntas (ANEXO II) que constituíram, em parte, a entrevista, partindo de questionamentos básicos, apoiados em algumas teorias e hipóteses, oferecendo um amplo campo para que o sujeito da pesquisa possa, de maneira espontânea, participar do seu andamento. O roteiro de pesquisa conta com perguntas que visam a caracterização do respondente e outras dez, organizadas em três eixos, a saber: participação dos professores no âmbito da escola; participação dos professores na construção da avaliação institucional da escola; Relação da participação dos professores na avaliação institucional com as aprendizagens dos estudantes.

O momento de transcrição das falas dos sujeitos nos evidenciou as diferentes formas de abordagens e diversas outras questões que poderiam ter sido feitas, porém, que no momento não nos foram elucidadas. Esse fato nos faz refletir sobre o constante processo formativo em que a função de pesquisadora nos coloca.

Entendo que “o *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual se formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade” (MINAYO, 2013b, p.61, grifos da autora), buscando construir um conhecimento empírico bastante importante para a pesquisa social, pode-se considerar a “observação” um dos principais instrumentos do trabalho de campo, podendo ser desempenhada “sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente” (MINAYO, 2013b, p.63).

Triviños (2013), ressalta que, ao optarmos pela observação como instrumento de pesquisa, devemos ter presente pelo menos dois aspectos de natureza metodológica muito importantes, sendo eles a *amostragem de tempo* da observação, referente a periodicidade em que se observa a realidade que se investiga, considerando o processo de escolhas dos dias e/ou jornadas de trabalho; e outro aspecto que são as *anotações de campo*, referente à descrição minuciosa que é feita por escrito de todas as manifestações que o pesquisador observa dentro de seu campo.

Nossas atividades de observação se iniciaram no mês de abril de 2014, se estendendo por mais cinco (5) meses, até agosto de 2014. Somaram-se ao todo 76 horas de observação, como pode-se perceber no quadro de horas anexado a esse texto (ANEXO III).

Nos fizemos presentes em espaços importantes que se relacionam diretamente com a AIP ou que tenha sido indicado pelos professores como espaço de autoavaliação. Foram eles:

- todas as reuniões da Comissão Própria de Avaliação – CPA, que ocorreram desde nossa inserção na escola, somando-se ao todo três (3) reuniões;
- dez (10) reuniões de Trabalho Docente Coletivo - TDC, intercalando entre as reuniões dos ciclos I e II e as reuniões dos ciclos III e IV, sendo essas semanais, em dias e horários diferentes;
- uma (1) reunião de Conselho de Escola – CE;
- duas (2) Reuniões de Pedagógicas de Avaliação Institucional – RPAI;
- doze (12) momentos que caracterizamos como “outros”.

Dentre os “outros”, encontram-se espaços que puderam nos revelar elementos importantes, mas que não se relacionaram diretamente com o movimento de AIP, ou se relacionaram mas mantinham uma frequência menor na rotina das escolas – como é o

caso da Reunião de Negociação das CPAs com a Secretaria Municipal de Educação. Foram eles:

- uma (1) reunião de Conselho de Classe do Ciclo I,¹³;
- duas (2) reuniões de pais e mestres, dos ciclos I, II, III e IV¹⁴;
- acompanhamento da entrevista coletiva realizada com professores dos ciclos III e IV, pelas pesquisadoras do LOED, a fim de captar o que eles consideram garantia de qualidade da educação em sua prática mas que os testes não consideram¹⁵;
- e por último, sem considerar ordem de importância, registramos também os momentos que íamos para a escola fazer a leitura dos documentos e para entregar e receber os questionários que, sob a permissão da vice diretora e dos professores, permanecíamos na sala dos professores¹⁶.

Vale ressaltar que nossa permanência na sala dos professores fora intencional e de suma importância diante do objetivo do trabalho. Considerando que na pesquisa social o pesquisador “deve estar plenamente convencido da necessidade de desenvolver, no desenrolar dela, todos os elementos humanos que permitam um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia” (TRIVIÑOS, 2014, p. 149) entre ele e os sujeitos da pesquisa, nos fazermos presentes com certa frequência na sala dos professores da unidade investigada, fora fundamental para a construção desse vínculo, afim de alcançar um nível de “simpatia recíproca, de confiança mútua, entre informante e pesquisador” (TRIVIÑOS, 2014, p. 150). Portanto, o fato de estarmos presentes nesse espaço físico nos possibilitou captar, com maior sensibilidade, evidências sobre as perspectivas e concepções dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, buscamos construir uma relação direta com nossos interlocutores em um espaço que cumpria a função de garantir a sociabilidade entre eles, participando, na medida do possível dessa “vida social”, porém não perdendo de vista “a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa” (MINAYO, 2013b, p.70).

Nesse sentido, há que se considerar que a observação direta permite um movimento importante na coleta de dados, quando viabiliza

¹³ A reunião ocorreu em 07/05/2014.

¹⁴ As reuniões ocorreram em 14/05/2014 e 16/05/2014.

¹⁵ A entrevista coletiva ocorreu em 17/06/2014.

¹⁶ Momentos ocorridos nos dias 14/04/2014; 24/04/2014; 28/04/2014; 22/05/2014; 30/05/2014 e 06/06/2014;

[...] que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE, 1986, p.26).

No que se refere às *anotações de campo* (TRIVIÑOS, 2013), ou como diria Minayo (2013b), “*diário de campo*, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades” (MINAYO, 2013b, p.71), atribuímos especial valor em seu processo de construção, uma vez que está vinculado diretamente com todo o desenvolvimento da pesquisa, mesmo porque “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LUDKE, 1986, p.26).

Em um sentido mais restrito, como sugere Triviños (2013), passamos a entender nossos registros de campo como “todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos em seguida” (TRIVIÑOS, 2013, p.154). Portanto, de acordo com alguns autores (BOGDAN, 1982; WILSON, 1977 e LOFLAND, 1971 *apud* TRIVIÑOS, 2013) que tem desenvolvido determinadas ideias em torno do conceito e outros aspectos que dizem respeito aos registros de campo, eles “consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc.” (*Idem, Ibidem*).

Porém, há que se considerar ainda que os registros de campo também devem se ocupar das reflexões do pesquisador, que surjam a partir da observação dos fenômenos, pois essas reflexões “representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações” (TRIVIÑOS, 2013, p.155). Ainda que possam sofrer alterações e desaparecerem ou ficar como produto final do estudo, consideramos a importância de manter nos registros as reflexões do pesquisador, uma vez que essas podem apontar aspectos sobre os quais cabem maiores indagações, mesmo porque a observação abarca todos os outros momentos da pesquisa na unidade educacional.

Na tentativa de atender os principais elementos que garantem um bom registro de campo, seguimos um esquema geral que contemplou:

- ✓ cabeçalho de identificação do registro contendo as seguintes informações: Atividade Observada, Nº da Observação, Local da Observação, Data da Observação, Horário da Observação, Duração da observação;
- ✓ anotações de campo de natureza descritiva, que buscaram contemplar a exatidão das descrições dos fenômenos observados, descrevendo comportamentos, ações, atitudes, etc., tal como se apresentaram a nossa observação, descrevendo também diálogos e as atividades específicas;
- ✓ anotações de campo de natureza reflexiva, em que tentamos deixar registradas ideias motivadas por detalhes que foram observados no corpo do mesmo texto que aborda as anotações de campo descritivas, porém, essas primeiras destacadas por um parêntese com as letras R.O. (reflexões do observador), sendo essas reflexões um registro breve, representado por uma palavra ou uma breve oração.

O Exercício de nos apropriarmos da observação como instrumento de coleta de dados nos evidenciou na prática a complexidade que ela engloba, especialmente no que se refere à destreza necessária para se obter um dado robusto, dentro do recorte que a pesquisa pede. Nossa maior dificuldade em utilizar esse instrumento foi manter o foco diante de tantos elementos que ele nos viabiliza captar, dentro do processo de investigação. Entretanto, concomitante a esse desafio que o instrumento impõe, sem dúvidas ele agrega muito aos olhos do pesquisador e, conseqüentemente, também à pesquisa.

Para compreendermos de que maneira tratamos os dados captados tanto por meio da análise documental, como da aplicação dos questionários, das entrevistas desenvolvidas, como das observações, passaremos então a descrever os procedimentos que utilizamos para organizarmos o material coletado.

2.5 Procedimentos utilizados na organização dos dados

A organização dos nossos dados foi um exercício constante de busca pela compreensão da melhor maneira de expô-los no trabalho de forma que dialogasse com

nossos objetivos. Agrupamos os materiais coletados de diferentes maneiras, até que conseguíssemos alcançar a que aqui apresentamos.

Nesse sentido, gostaríamos de evidenciar o caráter descritivo-analítico adotado neste trabalho, com a finalidade de descrever o processo em questão e suas características. Os dados aqui apresentados¹⁷ pretendem descrever o fenômeno da participação dos professores nos espaços de autoavaliação da EMEF, abordando a cultura de avaliação que pôde ser construída a partir da experiência da unidade campo desta investigação.

Em um primeiro exercício de organização dos dados, lemos os registros das atas estudadas e do diário de campo, referente às observações *in loco*, e tentamos extrair os elementos que estivessem relacionados com a problemática do estudo. Posteriormente, fizemos uma leitura de todos os questionários e entrevistas, tabulando as questões.

Organizamos o presente trabalho, que por hora encontra-se concluído, em dois grandes temas: **Processo de construção da CPA como experiência do movimento de auto avaliação da EMEF e Participação dos professores na autoavaliação da unidade.**

Para essa organização, priorizamos o estudo dos registros das atas na construção do primeiro tema e os demais dados no segundo, por entendermos que os registros nos revelavam pouco sobre as formas de participação dos professores, embora nos trouxesse elementos bastante significativos para compreendermos como se deu o processo de construção da CPA. O que por sua vez, pode se relacionar de forma indireta com a maneira em que os sujeitos participam desses processos. Consideramos que esta forma nos ajudará a apresentar e descrever os dados de maneira que possibilite uma melhor compreensão.

Nesse sentido, passamos então a considerar a seguinte organização:

- Caracterização do processo de construção da CPA como Experiência do movimento de autoavaliação da EMEF: estudo das atas
 - Implementação da CPA e seus primeiros passos
 - Embasamento teórico e prático entre os membros da CPA

¹⁷ Análise do livro de atas da CPA; PPP de 2008 e adendo de 2014; 17 questionários aplicados para professores da EMEF; 9 entrevistas com professores da EMEF; diário de campo referente a 76 horas de observação *in loco*.

- Relação da CPA com as Avaliações Externas, Interna e da Aprendizagem
- Principais Atividades da CPA
 - ✓ Reforma da Escola
 - ✓ Projeto de Pesquisa Planejamento Participativo
 - ✓ Jogos da Amizade (COJA)
- As Diferentes Manifestações da Participação dos Segmentos
 - ✓ Funcionários
 - ✓ Professores
 - ✓ Estudantes
 - ✓ Famílias
 - ✓ Gestores
- Participação dos Professores no Processo de Auto Avaliação da EMEF
 - Espaços de autoavaliação na concepção dos professores
 - A importância que os professores atribuem à participação nos espaços de autoavaliação
 - Como se manifesta a participação dos professores
 - Impedimentos à participação
 - A participação dos professores e sua relação com as aprendizagens dos estudantes.

A partir desta organização dos dados, passaremos então a descrevê-los e analisá-los no próximo capítulo.

Capítulo III

NOSSOS ACHADOS: APRESENTANDO OS DADOS

Recuperando que a proposta desta pesquisa é estudar a participação do segmento dos professores nos processos de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, nossa intenção é apresentar de forma descritiva o processo estudado, iniciando pela caracterização da AIP na EMEF investigada, pois acreditamos que, para compreendermos os processos participativos que ocorrem no interior da unidade, é importante evidenciarmos algumas decisões tomadas, que vão desde as formas de participação propostas até o desenvolvimento das reuniões e outras atividades, pois estas são reveladoras e explicativas das formas em que os professores se manifestam e se apropriam dos espaços de autoavaliação da escola, bem como a dinâmica em que se dá essa participação, a partir dos elementos que o material coletado nos evidenciou.

3.1 Caracterização do processo de construção da CPA como experiência do movimento de autoavaliação na EMEF: estudo das atas

Para compreendermos os processos da AIP no âmbito da EMEF estudada, nos remetemos aos dados obtidos principalmente por meio do estudo das atas e do Projeto Político Pedagógico, iniciando no ano de 2008, uma vez que este fora o ano que se implementou a política na rede municipal de Campinas e se constituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) como espaço de autoavaliação da unidade. É importante destacarmos que “este espaço nesta política foi concebido como um importante deflagrador do processo de relocalização da avaliação no nível da escola, fortalecendo a participação dos atores sociais nela atuantes.” (SORDI, [et. al.] 2012, p.197).

Muitos foram os aspectos que caracterizaram o movimento de implementação da política de AIP e construção da CPA como ferramenta da dinâmica de autoavaliação da escola ao longo do tempo, os quais tentaremos abordar aqui por acreditarmos ser importante entendermos como os atores locais conceberam e construíram esse

movimento, para que pudéssemos avançar na compreensão da participação do segmento dos professores.

3.1.1 Implementação da CPA e seus primeiros passos

Os primeiros passos observados para a formação da CPA na EMEF estudada foram registrados na ata da reunião do Conselho de Escola que instituiu a Comissão. A diretora menciona a instituição da política de AIP pela SME e ressalta seu caráter “obrigatório”. Menciona sobre a formação da CPA composta por todos segmentos e passa a palavra para a OP, “que deu detalhes sobre o papel dessa CPA no sentido de avaliar todo o processo ensino-aprendizagem da escola dentro de uma perspectiva de busca de ações para melhorar a qualidade da educação” (Ata da reunião de Conselho de Escola, s/d). Segundo o que trazia a mesma ata, definiu-se um indicativo de membros da CPA, de acordo com manifestações de interesse dos presentes, encaminhando 13 membros, além da Orientadora Pedagógica, sendo: 5 representantes dos professores; 3 representantes das famílias; 4 representantes dos estudantes; 1 representante dos funcionários, estando de acordo com as instruções do Plano de Avaliação Institucional, que diz:

A CPA será constituída por um representante de cada segmento da UE: gestão, professores, alunos, funcionários e pais. Estes representantes serão indicados pelo Conselho de Escola da UE, preferencialmente, sendo membro do próprio Conselho de Escola. O OP será membro nato da CPA, como apoiador, qualificando o debate. Após constituída, os membros da CPA deverão eleger um coordenador, para organizar as reuniões e as ações dos membros da CPA. (SME, 2007, p. 09).

No fim da primeira ata da reunião de CPA, registra-se ainda o interesse de mais duas professoras em integrar a Comissão. No documento, a OP destaca a importância da Comissão, assim como da avaliação e suas respectivas funções. Segundo ela:

A função da avaliação é de promover melhorias para a escola e não para fazer ranqueamento com outras escolas, pois decidiu-se no grupo que se assim for, a comissão não irá mais participar do processo. Ficou estabelecido entre todos que o objeto principal da CPA é a de melhoria da escola (Ata da CPA, 28/05/2008).

Percebe-se que o posicionamento da escola naquele momento coadunou com o princípio que levou a implementação da política de AIP na rede municipal de educação,

uma vez que esta política seguiu um modelo avaliativo que “pretendia oferecer-se como alternativa aos processos regulatórios da qualidade da escola pública, centrados nos resultados dos estudantes nos exames externos de desempenho.” (SORDI [et. al.], 2012, p.197). Dessa maneira, o início do processo de construção da CPA no interior da unidade pesquisada esteve em comum diálogo com a perspectiva de uma avaliação que assuma sua função sobre os processos educativos em uma vertente de inserir a escola no movimento de autoavaliação, construído de forma participativa, contribuindo para o emergir de experiências capazes de promover uma “contrarregulação” propositiva (FREITAS, 2009).

Na primeira reunião, de acordo com a ata, após a formação da CPA, definiu-se as metas para o primeiro semestre de 2008, sendo elas:

- estudo sobre a avaliação do PPP/2007 quando os professores indicaram as dificuldades da escola;
 - O CE¹⁸ fará o levantamento dos dados da gestão participativa para saber as metas de curto, médio e longo prazo;
- Portanto as metas da CPA são: trabalhar em conjunto com CE. Marcamos um cronograma para ações:
- 07/05/08; 16/05/08; 19/05/08;20/05/08
 - Ações: levantamento dos dados de uma pesquisa já realizada pelo subprojeto Planejamento Participativo nos anos de 2007 para podermos continuar a estabelecer as metas para 2008. (Ata 28/05/2008).

A preocupação em definir e organizar metas e objetivos que dão norte para as ações da CPA não foi recorrente nos próximos anos. Embora a CPA tivesse permanecido com suas reuniões regulares, apenas em 2011 houve um novo planejamento de ações amparadas por metas que dialogasse com os processos de busca pela construção da qualidade da escola, que, segundo a OP, permitiu com que a CPA atuasse em 3 focos: “ações relacionadas à estrutura física da escola, ao pedagógico e ao gestacional” (Ata de reunião da CPA, 22/03/2011).

Em nosso entendimento, houve um distanciamento bastante grande do coletivo da CPA em relação ao necessário planejamento de suas metas. Cabe refletir sobre como essa instância poderia ter se organizado, sem que houvesse um planejamento durante três anos, para que os objetivos e metas fossem pactuados entre os sujeitos que construíam o processo. Entretanto, como nossa análise parte de um dado retirado dos

¹⁸ Conselho de Escola

registros da CPA, é necessário considerarmos que esse movimento de planejamento e definição das metas da CPA pode não ter sido registrado nos documentos.

O planejamento ocorrido em 2011 contemplava então as seguintes metas:

- 1) Socializar com a comunidade escolar o “documento que formaliza o Projeto Político Pedagógico (PPP), após sua devolutiva pelo NAED;
- 2) Acompanhar a conclusão das reformas escolares e organização dos espaços que envolvam a aprendizagem;
- 3) Promover o replantio das árvores “nativas” que foram retiradas da escola;
- 4) Discutir o número de alunos promovidos com dificuldades de aprendizagem de um ano ao outro;
- 5) Acompanhar o desempenho geral da escola a cada trimestre;
- 6) Acompanhar as avaliações externas a que a escola é submetida. (*Idem, Ibidem*).

Diante dessas metas, foram elencadas algumas ações para seu cumprimento, a saber:

- 1) Convocação de reunião conjunta do CE e CPA para contato (leitura e discussão do documento PPP e Plano Escolar);
- 2) Manter contato com a direção para ciência das ações combinadas com os órgãos responsáveis;
- 3) Elaborar o plano de replantio das árvores “nativas” que foram retiradas da escola;
- 4) Acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas especialmente para os alunos promovidos com dificuldades de 2010 para 2011 e, a cada trimestre, como: TDI, HP e CHPA;
- 5) Convidar membros da CPA para participar dos CC [Conselhos de Ciclos] ao final de cada tri, e das reuniões pedagógicas além de socializar as atas finais de CC de cada sala;
- 6) Expor/Socializar as avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Campinas e Prova Brasil) e discutir a aplicação e o desenvolvimento por parte de nossos alunos. (*Idem, Ibidem*).

Pôde-se observar que as metas a serem atingidas no ano de 2012 se mantiveram as mesmas, havendo uma pequena modificação no texto da meta “2” que, em sua essência, assim como as demais, permaneceram como em 2011. Ora, como poderia uma unidade escolar permanecer tão semelhante de um ano ao outro, de modo que suas metas continuassem as mesmas? Nesse caso, pode-se inferir que, não houve uma avaliação do ano para que o coletivo da CPA pudesse repensar suas metas.

Nos primeiros anos, após a criação da CPA, suas reuniões estiveram bastante interligadas às do Conselho Escola, uma vez que os membros de uma eram quase todos os membros do outro. Por isso, pode-se perceber também que os problemas que se apresentam para um espaço se estendeu com facilidade para a busca de resoluções em ambos espaços.

Como a CPA ainda depende do CE, pois muitos de seus membros também são deste conselho, então a questão da pouca participação de

pais e alunos que vem se registrando na CPA ultimamente, será levada como item de pauta na reunião do Conselho dia 26/06 (Ata da CPA,25/06/2008).

É interessante notar que muitos registros traziam como identificação um cabeçalho sinalizando que houve reuniões interligadas entre CPA e Conselho de Escola. Esse movimento se deu inclusive em outros anos. Entre os registros presentes no livro ata referentes ao ano de 2011, apenas dois traziam reuniões desvinculadas do CE, sendo outras seis reuniões integradas entre CPA e CE. Nesse caso, pautas relacionadas com a parte financeira da escola esteve também muito presente nos registros.

Entretanto, os registros das atas não nos evidenciavam como a escola conseguia organizar os dois espaços no mesmo dia. Nessa perspectiva, nota-se que a questão de identificar as diferenças de funções e atribuições entre os dois espaços apareciam algumas vezes em falas de membros do Conselho desde a formação da CPA em 2008, estendendo-se até os dias atuais. Percebemos que, as opiniões sobre os encaminhamentos da CPA se dividiam entre aqueles que consideravam que suas atribuições poderiam ser assumidas por uma subcomissão do Conselho de Escola e aqueles que reafirmavam a importância de mantê-la independente a este.

Em 2009, houve um movimento de busca pela compreensão da função da CPA entre os sujeitos da unidade, prevalecendo nos registros o posicionamento da equipe gestora no que se refere à inserção da CPA como uma subcomissão do Conselho de Escola:

[...] a CPA não pode ser uma subcomissão do Conselho de Escola porque devem ser dois colegiados separados, como instância consultiva, mas só um deles é deliberativo. A diretora disse que ela prefere que existam dois colegiados na escola, porque os momentos são muito ricos quando há o encontro dos dois grupos quando se fala de qualidade da escola; a CPA veio enriquecer as atividades e ações na escola. [...] A OP disse ainda que mesmo que a CPA não seja deliberativa, ela aponta para o Conselho questões da escola, e ao se tornar uma sub comissão do Conselho, ela pode perder a origem de sua criação, vindo somar-se ao Conselho sem um diálogo específico dela, independente e autônomo. (Ata de reunião da CPA, 02/03/2009).

De acordo com a resolução da Secretaria Municipal de Educação nº 05/2008, são atribuições da CPA:

I - assumir a condução do processo de Avaliação Interna na Unidade Educacional;

- II - sistematizar as informações obtidas no processo de Avaliação Interna para facilitar interlocução com as ações desencadeadas por meio das políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação – SME;
- III - desenvolver o processo de Avaliação Interna de tal modo que haja superação das experiências avaliativas descontextualizadas e geradoras de comparações e competições entre os envolvidos;
- IV - estimular a participação de todos os atores da Unidade Educacional nas diferentes etapas do processo de Avaliação Interna;
- V - incluir, co-responsabilizar e valorizar a comunidade escolar na análise dados coletados no processo de Avaliação Interna;
- VI - manter informada a comunidade escolar sobre o processo de Avaliação Interna, seus encaminhamentos e resultados;
- VII - identificar, no processo educativo, fragilidades e/ou potencialidades e estabelecer estratégias para superação das dificuldades observadas;
- VIII - elaborar e sistematizar o Plano de Acompanhamento e de Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico, expressando as metas a serem atingidas pela Unidade Educacional, as ações a serem adotadas para este fim e os indicadores que permitam o monitoramento das ações. (RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008).

Nesse sentido, de modo geral, o princípio que move a constituição da CPA dentro do processo de autoavaliação das escolas, diz respeito à formação de um espaço de reflexão e apropriação coletiva dos seus atores sobre os rumos das ações desenvolvidas no interior dessas, em prol da qualificação da educação, onde todos os segmentos podem e devem participar, “acrescentando a este processo vozes de segmentos anteriormente afastados dos espaços existentes, para se pensar e decidir sobre a qualidade da escola pública.” (SORDI [et. al.], 2012, p.200).

De 2008 à 2010 a CPA da unidade teve a mesma formação de membros, segundo o que se percebe nos registros das reuniões. Em 2010 houve nova eleição para a função de professor coordenador, em que dois professores se candidataram, sendo reeleita a coordenadora que assumiu o cargo em 2008, permanecendo então de 2008 até 2011. Embora sejam traçadas várias alternativas para atrair os membros representantes do segmento dos estudantes, este é o segmento com maior número de membros eleitos para a CPA, sendo que nessa nova configuração participavam 4 professores, 5 pais, 7 estudantes e 1 funcionária.

Os registros das reuniões da CPA, de modo geral, demonstram que, embora ocorressem mensalmente e em alguns casos até mais de uma vez ao mês, algumas discussões não indicavam proposições de acordo com o estabelecido, pois tratavam de assuntos outros. Houveram reuniões com até dez pontos de pauta, inviabilizando a

necessária discussão principal e a busca de resolução dos problemas apresentados. Aparentemente, os membros da CPA entendiam que discutir estrutura da escola (por exemplo, reforma), significava discutir importantes questões pedagógicas. Fora dessas questões estruturais, no máximo se discutiam assuntos como, por exemplo, indisciplina de aluno e absenteísmo de professor.

Percebe-se pelos registros que há um esforço dos sujeitos para organização e compreensão desse espaço em seu processo de implementação. Muitas vezes, se fizeram necessários espaço de formação que os embasasse teoricamente em diferentes assuntos para seguirem com os propósitos da CPA. É da busca desse embasamento teórico e muitas vezes prático que trataremos a seguir.

3.1.2 Embasamento teórico e prático entre os membros da CPA

Nota-se uma perspectiva formativa na CPA para além da prática desvinculada da teoria. Em uma das atas há o registro de uma discussão entre os membros, amparada pelo estudo de uma referência¹⁹, sobre princípios e conceitos que respaldam a AIP, onde concluem que “o processo de qualidade deve ser um produto de construção coletiva, compartilhada, resultante de uma ação coletiva implementada por uma avaliação adequada de acordo com os interesses de todos, não isenta de consequências.” (Ata da reunião de CPA, 24/11/2008).

Na ocasião, segundo os registros, a OP pediu a palavra e manifestou uma relação entre a avaliação institucional, que é objetivo da CPA, e o contexto trazido pelo material estudado:

O Brasil não se destaca, segundo o texto, neste sistema de provas que são feitas pelos alunos. Isto faz com que a escola mostre um aproveitamento escolar que colabora neste ranqueamento em um papel de produção mercantilizada. O Sistema de avaliação institucional que é o objetivo da equipe da CPA tem se mostrado bastante comprometido com uma avaliação diferenciada que visa outra forma de trabalhar as questões que surgem. (*Idem, Ibidem*)

Inserido no processo de reflexão, viabilizado pelo espaço de formação, há o registro de um dos representantes do segmento das famílias, manifestando-se que:

¹⁹ Mônica Gather Thurler In: PERRENEUD, Philippe et al. A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

[...] me preocupa muito esta questão de índices fabricados para aprovação, centrados nas ciências exatas, como por exemplo, a aprovação automática do Estado, que faz com que os professores tenham como índice de qualidade, o grande número de alunos em sala de aula ou em salas de reforço. Tal concepção que leva a decorar isso ou aquilo não interessa, o que interessa é o que aluno vai fazer na prática com o que ele aprendeu. Que escola afinal nós queremos? O aluno que no mundo vai saber refletir e agir porque aprendeu a pensar. É isso que o texto me chamou atenção, pois palavras que aparentemente estão sendo escritas erradas ou mal escritas, levam o aluno a criar algo mais ou apenas vai aprender a escrever certo? [...] Queremos um robzinho com tudo decoradinho, ou um jovem que saiba se impor, lutar e ir em frente? (*Idem, Ibidem*)

Entendemos que, o processo de auto avaliação da escola envolve a necessidade de apropriação desse exercício pelos atores, para além da implementação de formalidades ou ações que deliberem sobre os meios pelos quais poderia se dar a construção dessa prática. Os espaços de discussão, formação e reflexão viabilizados pela CPA entre os atores se mostraram de uma importância bastante considerável no que tange o processo de amadurecimento das práticas de autoavaliação, potencializando sua capacidade de “auxiliar a manutenção do empenho dos atores da escola na solução dos problemas e interpretação de seus resultados e mediar a agenda dos novos compromissos ou demandas da escola em função do seu Projeto Pedagógico” (SORDI [et. al.], 2012, p.205).

A dinâmica de estudos como parte do processo formativo inerente à CPA foi avaliada positivamente pelos membros e repetida no ano seguinte.

Se concebermos a escola como uma organização educativa, segundo a abordagem de Lima (2011), veremos que esses momentos de formação podem ser classificados como um elemento que caracteriza a capacidade de mediação da unidade, em um movimento que o autor chama de “mesoabordagem da escola”. Nessa perspectiva, a organização escolar, como unidade social e como ação pedagógica organizada, consegue constituir uma articulação entre elementos macroestruturais – como o Estado, os sistemas político e econômico, a macro organização do sistema escolar – e microestrutural – como a sala de aula, demandas dos diferentes grupos que a integram, os atores e suas práticas.

Assim, podemos inferir que os momentos de formação e auto avaliação, são fundamentais no processo de organização social da unidade.

Houve um momento em que o material de estudo fora o próprio Regimento Interno da unidade, a fim de embasar uma decisão sobre as possíveis formas de angariar verba para as necessidades da escola (Ata da reunião de CPA 16/03/2009). Nesse sentido, o estudo deste documento pelos membros da CPA desencadeou algumas ações de arrecadação de verba diante das alternativas dispostas, entre elas uma campanha, envolvendo os estudantes representantes no Conselho de Escola.

Diante da realidade e das pautas que foram elaboradas durante os primeiros anos de implementação da CPA, os registros estudando trazem que um tema de estudo ressaltado pelos membros representantes foi “Direitos e Cidadania a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”.

Destaca-se a questão de estudar a área de adolescência e infância, entendendo o ECA, e poder entender e compreender através da contribuição de alguém que esteja envolvido em um órgão tão importante como o Conselho Tutelar que trabalha diretamente com questões da população jovem. (Ata da reunião de CPA, 24/08/2009).

A ideia desse estudo entre os membros da CPA se iniciou em 2009, a partir da proposta de um grupo de professores que se familiarizou com o projeto de Justiça Restaurativa, que discutiu a questão dos direitos das crianças e dos adolescentes, realizado nas escolas estaduais da rede de São Paulo. O mesmo grupo sugeriu a apropriação desse tema também pela equipe da EMEF estudada. Os registros da primeira reunião do ano trazem também “a proposta de um estudo sobre o ECA e sobre a participação da OAB na escola com palestras sobre direitos e deveres dos cidadãos” (Ata da reunião de CPA, 02/03/2009).

Em novembro de 2009, aconteceu o espaço de formação sobre o ECA, que se deu na presença de três integrantes da Comissão de Direitos Humanos da OAB, convidados para conduzir um debate entre os membros da CPA na escola. O espaço foi organizado em uma parceria da CPA da unidade pesquisada com a CPA de outra unidade. A construção desse espaço foi amplamente elogiada pelos atores, segundo os registros:

Considero marcante o encontro com o pessoal que veio falar sobre o ECA. Saímos do olhar da educação e ampliamos nossas possibilidades de trabalhar com nossa realidade. São olhares de fora que trouxeram falas de entendimento de nossos vícios na escola. É o olhar de outro profissional que trouxe uma motivação diferente. Desejo que venham outros profissionais para debater temas importantes à escola, para que

nós possamos sair da mesmice e do desânimo que assola cotidianamente o trabalho educacional (trabalho exaustivo e desgastante). (Fala de professor, Ata da reunião de CPA, 09/12/2009)

A interação de duas CPAs na organização desse espaço formativo foi originada a partir do encontro geral das CPAs em 2008, que despertou o interesse em realizar momentos de trocas. Nesse sentido, a OP da EMEF estudada convidou os membros de outras duas CPAs para um bate papo de socialização entre seus respectivos trabalhos, posteriormente originando o espaço de formação sobre o ECA. (Ata de reunião da CPA, 15/05/2009).

Os Encontros Gerais das CPAs, também se somaram às experiências formativas dos membros. Esse espaço se configurou como uma estratégia elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas para sustentar a política de AIP.

Tal estratégia culminou em um conjunto de encontros entre as CPAs das diferentes escolas entendendo a importância deste colegiado (CPA), não só como espaço de discussão, proposição e ação no nível local da escola, mas como espaço possibilitador de aprendizagens coletivas e de trocas solidárias entre as diferentes escolas, recuperando o sentido de uma rede de ensino. (SILVA e VIEIRA, 2012, p. 65).

A CPA da EMEF estudada esteve presente em quatro desses encontros, ocorridos em 2008, 2009, 2010 e 2011. O primeiro registro das atividades da CPA em 2009 trouxe a avaliação de que

[...] o encontro das CPAs no final de ano de 2008 foi muito bom, porém foi um erro marcar este encontro em que deveriam participar todos os segmentos de cada escola, em uma sexta-feira, dia comercial porque isto dificultou a participação dos pais. O que foi discutido neste dia ficou quase perdido porque muitos pais não puderam ir. (Ata da reunião de CPA, 02/03/2009).

A segunda experiência de participação dos representantes da CPA nesse encontro foi caracterizada como “momento marcante”, avaliando-se, após o encontro, que:

[...] quando se leva a CPA de nossa escola para outros lugares, se vê que existe seriedade, descontração, afetividades, dificuldades e há então questionamento de como a escola consegue levar os trabalhos da CPA. A vinda de outro professor de outra escola para o encontro e debate sobre o ECA foi um grande ganho para a CPA da escola, que possui uma maturidade que não desanimou em nenhum momento. (Ata da reunião de CPA, 09/12/2009).

O registro dos relatos e avaliação da participação da CPA da EMEF pesquisada no terceiro encontro geral das CPAs, ocorrido em 2010, traz elementos um pouco mais desenvolvidos sobre essa experiência participativa e as discussões que ela abarcou. A professora [representante do segmento dos/das professores] disse que “o encontro foi bom, levantou questões que estão permeando as escolas como por exemplo, número de funcionários, estrutura física das escolas e política educacional. ” (Ata da reunião de CPA, 06/12/2010). A OP socializou o que foi recorrente no debate do segmento dos gestores, a partir de uma avaliação da relação que a CPA teve com o espaço escolar:

Surgiu uma discussão desencadeada por alguns gestores e um CP²⁰ questionou que existe o Conselho de Escola e a CPA, sendo que o Conselho de Escola foi instituído legalmente na escola por uma “luta” política de comunidades que queriam ser ouvidas e a CPA foi implementada por decreto municipal pela Secretaria Municipal de Educação. Houve então polêmica durante esse questionamento, pois muitas escolas estão sem representatividade de sua comunidade na CPA e desta forma as CPAs não estão dando conta de seu objetivo também. O espaço democrático está difícil de ser implementado pois está sem participação de todos os segmentos. (*Idem, Ibidem*).

Ainda que tenha sido sinalizado que essa questão colocada pela OP apareceu como uma polêmica, a OP avaliou que

[...] a questão mais polêmica não foi discutida na plenária: a resposta da SME às questões da CPA, como por exemplo, falta de quadro completo de professores. Isso quer dizer que questões básicas das escolas não estão sendo atendidas e desta forma a CPA pode estar só aplacando as aflições. Ou ela deixa as ações do Conselho menos visíveis? Na opinião do grupo da CPA da escola, o Conselho e a CPA podem ser fortalecidos se estiverem articulados entre si pois, do jeito que está, dois grupos de igual importância estão trabalhando separados e assim não podem discutir as questões pedagógicas e complementar um a ideia do outro. (*Idem, Ibidem*).

Entendemos que essas reflexões, potencializadas pelos encontros gerais da CPA, se configuram em um espaço de formação bastante enriquecedor para o processo da AIP. Problematicar a função da CPA e como ela está sendo conduzida na rede como um todo, pode instrumentalizar os atores à fortalece-la, respaldados pela perspectiva de

²⁰ Coordenador Pedagógico

construção de um novo modelo de avaliação, para além daquele que prioriza a standardização de resultados.

Os registros referentes à quarta participação da escola no encontro geral das CPAs evidenciam a preocupação coletiva com a participação dos atores na composição do colegiado, especialmente o segmento dos estudantes:

O encontro das CPAs no dia 17/08 na UNISAL começou com a apresentação de 11 escolas, que tocou nas mesmas dificuldades por exemplo, falta de alunos às reuniões. Como incrementar estas participações? (Ata da reunião de CPA, 23/08/2011).

Em 2012, esse evento que caminhava para se tornar um tradicional espaço de (re)encontros, debates, e compartilhamento de experiências, não aconteceu, dando lugar ao lançamento do livro sobre experiência da AIP na rede municipal. (Ata da reunião de CPA, 06/12/2012). Entendemos que a publicação do livro sobre a experiência da AIP em Campinas representa um movimento importante de registro e socialização do caminhar dessa proposta de avaliação. Entretanto, percebemos que os Encontros Gerais tinham um papel fundamental na articulação e mobilização dos atores em torno da proposta da AIP.

Isso pois, a proposta formativa dos Encontro Gerais das CPAs carregou consigo o fundamento de qualificar a participação dos atores na construção da experiência da autoavaliação das escolas, vivenciada na rede de Campinas, em comum acordo com a perspectiva de uma política de enfrentamento às políticas regulatórias.

Ao criar a oportunidade de aproximação entre as diferentes CPAs existentes na rede, por meio de encontros que visam reunir estes colegiados, objetivava-se intensificar a qualidade de trocas e desenvolver o valor da solidariedade entre pares na produção da qualidade da escola pública. Como se observa, esta decisão se confronta com a lógica das políticas externas de avaliação que apostam na competitividade entre as escolas e, assim, marca posição relevante no âmbito da avaliação formativa criando condições para um monitoramento da política de AIP que, no entanto, ocorre pelo investimento na aprendizagem e pela releitura do processo em andamento junto com a comunidade escolar. (SILVA e VIEIRA, 2012, p. 65).

Dessa forma, os Encontros Gerais da CPA, estratégia de formação para a AIP, apresentam nos registros da EMEF estudada, um movimento válido no processo de sensibilização e aprendizagem entre os atores. Significam uma outra forma de lidar com a dinâmica da escola, em busca da construção da sua qualidade, a partir de possíveis

trocas com outras escolas. Pode-se inferir que o movimento de transcender os muros da escola para aprender com o outro e realizar trocas com o outro, tenha dado sustentação às práticas dos atores e motivado à continuidade de um trabalho ainda novo, a partir de uma nova perspectiva de avaliação.

Somando à experiência de “sair para fora da escola para pensar seu interior”, os registros estudados mostram uma nova situação que trouxe algumas reflexões entre os atores a respeito da CPA. Em uma reunião conjunta de CPA e CE, foi apresentado um convite aos membros da CPA para participação em um espaço interativo entre as CPAs das escolas da rede municipal de Campinas, no Cefortepe²¹.

Em 05 de agosto haverá um encontro no Cefortepe sobre avaliação institucional (CPA) com a presença de membros das CPAs das escolas municipais. As escolas apresentarão uma avaliação do trabalho desenvolvido em 2008 e início de 2009 através de um painel (baner) e de sua discussão. (Ata da reunião de CPA, 15/07/2009)

O informe desse convite gerou uma discussão, em virtude de haver alguns membros do CE que argumentaram sobre a função da CPA. Nesse caso,

A senhora diretora da escola explicou como foi criada a CPA para os participantes da reunião porque alguns, principalmente os novos no Conselho de Escola não tiveram esse conhecimento antes. Disse também que os encontros fora da escola, dos participantes das CPAs das escolas, têm o objetivo de socializar os trabalhos realizados. Historicamente algumas escolas têm o desenvolvimento do processo da avaliação institucional bastante avançado, mas outras ainda estão iniciando a proposta. O caminhar junto de CPA e Conselho de Escola é um avanço que tem rendido muitos frutos pra escola. (Idem, Ibidem).

Os registros trazem que na última reunião do ano, a OP avaliou esse espaço como “um momento marcante”:

Os encontros da CPA em agosto no CEFORTEPE para a primeira etapa de avaliação, depois em novembro [referindo-se ao Encontro Geral das CPAs] representou momentos de socialização sobre a CPA, trabalho que está sendo visto como diferente por outras escolas que ainda não estão no mesmo pique da nossa escola na formação e trabalhos da CPA. (Ata da reunião de CPA, 09/12/2009).

É notável o constante movimento de retomada, convencimento e conquista entre os atores, tanto os que chegam, como os que já são de casa, sobre os aspectos,

²¹ O CEFORTEPE é uma instância pública destinada à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

funções e importância da CPA no processo de autoavaliação e qualificação da escola. Sem dúvidas, as experiências formativas que estes tiveram oportunidade de vivenciar contribuem na compreensão e apropriação de um conceito de avaliação, instrumentalizando a unidade na construção de práticas autoavaliativas mais sustentadas.

Entendemos que a participação dos professores que atuam na escola pública pode se inserir nesse contexto como um elemento fundamental para se garantir com que todo esse aprendizado sobre uma nova vertente de se pensar a produção da qualidade da escola, chegue aos estudantes em seu processo formativo. O embasamento teórico para fundamentar sua prática, buscado pelos atores da unidade em questão, se configura em um movimento de práxis bastante rico no exercício do protagonismo político desses atores, que necessariamente deve incluir os estudantes e, por isso, fundamentalmente também os professores.

3.1.3 Relação da CPA com as avaliações externas, interna e da aprendizagem

Embora muito relacionada com a produção de uma nova vertente para se pensar a avaliação das escolas, em nosso estudo dos registros da CPA, a questão das avaliações apareceu poucas vezes como elemento mobilizador das discussões entre os atores, porém evidenciando algumas concepções. Percebe-se, em um registro de 2010, discussões sobre as Avaliações Externas colocadas em pauta pela OP.

[...] Isto foi discutido no TDC e a CPA também precisa se apropriar desta questão. Há necessidade de se focar as avaliações externas à escola e a CPA pode opinar e olhar o desempenho dos alunos. Os dados de 2009 revelam um perfil interessante dos alunos da escola” (Ata de reunião de CPA, 03/05/2010).

Na ocasião, segundo o registro da ata, uma professora dos anos iniciais manifesta que

[...] sente uma tensão grande em relação à avaliação externa, pois ela pensa que esta avaliação pode estar relacionada mais para um controle e fiscalização do trabalho realizado e não no que pode auxiliar o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (*Idem*, *Ibidem*).

Outro professor afirma ser necessário “olhar pelo ponto de reorganização curricular, e que cada escola pode avaliar o seu processo em seu próprio contexto” (*Idem, Ibidem*). A OP retoma a palavra e diz que “gostaria de discutir a prova Brasil, socializando os objetivos e os índices obtidos” (*Idem, Ibidem*). Segundo ela “A prova Brasil, do 6º e 9º ano é uma questão mais marcante, pois influencia no IDEB, e por isso ela traz mais inquietação aos professores” (*Idem, Ibidem*).

Entendemos que essa inquietação à qual a OP se refere está muito vinculada ao sentimento de tensão e controle mencionado pela professora e que tem essa característica pelo modo inadequado em que as avaliações externas têm sido direcionadas. Essas avaliações precisam estar articuladas com a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem, entretanto não é essa a dinâmica que as orientam. Segundo Freitas (2013),

No Brasil, não é raro encontrarmos a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola. A prova Brasil caminha nessa direção ao disponibilizar um site com os resultados da avaliação de cada escola no país. A partir de uma medida pontual, passa-se a avaliar a escola toda. (FREITAS [et. al.], 2013, p. 65).

É nesse processo que, muitas vezes, a escola não se reconhece nos dados e o uso desse material acaba atendendo outros princípios que não a apropriação dele pela própria instituição, em prol da melhoria das práticas de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva,

Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. (*Idem, Ibidem*).

A CPA da unidade estudada veio desenvolvendo ações que buscassem a construção desse processo de avaliação institucional. Sob a coordenação da OP, encaminharam uma apresentação dos objetivos da Provinha Brasil, segundo o MEC, e o aproveitamento da EMEF em 2009, estendendo-se o convite à duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para apresentarem a proposta e o desempenho da escola. A OP faz uma explanação “sobre os objetivos da Provinha Brasil, quais suas implicações e qual a importância desta prova para a escola” (Ata da reunião de CPA,

07/06/2010), destacando um ponto positivo da prova: “em nenhum momento é dito que uma escola teve maior desempenho do que outra” (*Idem, Ibidem*).

A crítica ao processo de standardização das escolas nas avaliações externas evidencia que as políticas de avaliação vêm trabalhando “dentro da perspectiva de que ‘responsabilizar a escola’, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino” (FREITAS, 2007b, p. 968). Esse movimento tem permitido a divulgação irresponsável dos resultados das escolas, sem nenhum debate público sobre os critérios que definem a qualidade almejam.

A partir de um questionamento sobre “o que pode ser feito e/ou pensado para que o rendimento dos alunos não decline de acordo com o correr da escolaridade” (Ata da reunião de CPA, 07/06/2010), uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental sugeriu “que se olhe a prova Campinas de 2008, dos alunos do 4º ano”, para subsidiar a percepção do que acontece com o passar da escolarização.

A prova Campinas compõe a política de AIP no que se refere à Avaliação de Desempenho dos Estudantes, na perspectiva do Censo Educacional da Rede/do Sistema ou Avaliação Externa, planejado para que fosse realizado de forma combinada e complementar ao processo de autoavaliação das escolas (MENDES, 2011). Na perspectiva do plano de avaliação institucional da rede municipal de Campinas, “o exame de fora para dentro pode corrigir eventuais erros de percepção produzidos pelos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas e, mesmo, aos interesses corporativos” (SME, 2007, p. 10).

A articulação de um processo de avaliação externa organizado pelo município, vinculado ao movimento de induzir escolas mais reflexivas por meio da autoavaliação, pode promover melhores resultados, segundo Freitas (2013).

Avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação. A unidade deve ser o município e não a federação ou o estado. Isso não impede esses últimos de conduzirem suas avaliações de escala, mas não com o propósito de avaliar uma escola ou suas salas de aula. Os conselhos deveriam regular os processos de avaliação das redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global para o município. (FREITAS [et.al.], 2013, p.47).

Embora não tenha registros indicando detalhes desse movimento de se voltar para a prova Campinas, na avaliação das atividades de CPA, feita na última reunião do

ano de 2010, a OP resgata esse momento como uma ação positiva, destacando a importância dessas discussões serem apropriadas também pelos alunos e pais.

O positivo na CPA em 2010 foi a apresentação e conversa sobre os objetivos da Provinha Brasil e Prova Campinas. Foi difícil para os alunos entenderem estes temas e outros, mas os assuntos precisam ser discutidos com os pais e alunos também para que eles possam se inteirar e participar do que acontece na escola (Ata da Reunião de CPA, 06/12/2010).

Mais que discutir as questões da escola com pais e alunos, o movimento de autoavaliação, coordenado pela CPA, nos ensina que a Avaliação Institucional Participativa é um exercício de refletir as questões que envolvem a escola no âmbito da própria escola, instrumentalizando os atores à assumirem o protagonismo político que eles têm.

Naturalmente, o movimento de autoavaliação da escola reflete a forma com que os atores organizam o trabalho pedagógico da unidade, inclusive no que se refere à avaliação da aprendizagem. Pudemos observar que, a penúltima reunião da CPA do ano de 2008 trouxe como pauta uma questão da organização do trabalho pedagógico que motivou alguns representantes dos segmentos dos professores e das famílias a se posicionarem.

Trata-se da proposta de uma das professoras em se instituir uma semana de provas na escola. Uma mãe se manifestou contrária à essa proposta pois segundo ela “está bom do jeito que é feito, mas não concorda em ter duas provas no mesmo dia”. Duas professoras concordaram entre si que, pelo fato da “questão da implementação dos ciclos, a semana de provas não vai ser possível” (Ata da reunião de CPA, 05/11/2008). Outra professora se manifesta dizendo que “uma semana de provas faz com que a prova adquira um peso muito grande em comparação a outras formas de avaliação, sendo que todas estas formas devem ter o mesmo peso e significado para um processo de avaliação” (*Idem, Ibidem*).

A discussão do grupo caminhou no sentido de destacar que

[...] a proposta de avaliação da U.E. é de ser contínua e constante durante todo o ano letivo tornando assim o processo de ensino-aprendizagem mais tranquilo para o aluno, onde ele não se sinta pressionado a estudar somente em alguns dias do ano, mas vá estudando um pouco a cada dia. (*Idem, Ibidem*)

Na ocasião, uma das representantes do segmento das famílias diz que

está sentindo falta de um processo que facilite a aprendizagem da leitura porque sua filha tem dificuldades em ler um texto em voz alta e até em voz baixa pra ela mesma. As professoras conhecem várias formas de trabalhar a leitura, mas não a praticam [...]” (*Idem, Ibidem*).

Essa intervenção da representante das famílias fez com que o grupo concluísse com a necessidade de “rever a questão da leitura dos alunos que devem praticar mais” (*Idem, Ibidem*), sem aprovar a semana de provas.

A organização do trabalho pedagógico de uma unidade que permite situar a avaliação como uma atividade formal, que ocorre apenas ao final de um processo de ensino aprendizagem, é um equívoco. Segundo Freitas (2013), esta é uma visão linear, onde primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Entretanto, “se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta” (FREITAS [et. al.], 2013, p.14). Por isso, há a necessidade de pensarmos a avaliação como uma categoria do processo pedagógico e não uma etapa do final dele.

É interessante percebermos que a experiência de se discutir e pensar sobre a avaliação entre os atores da escola, viabilizada pela CPA, evidencia a relação inerente entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação da escola, dos professores e dos processos direcionados em prol das aprendizagens, em um movimento bem mais amplo que a responsabilização unilateral do professor, do aluno ou da escola. Nesse sentido,

[...] é necessário frisar que a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula tem como seu contraponto dialético a avaliação global da escola, a avaliação institucional [...]. As relações entre estes dois níveis de avaliação são muito ricas e permitem criar um novo entendimento sobre a publicização da atividade de ensino do professor – a avaliação do professor – sob a liderança do coletivo da escola, fugindo ao entendimento corrente da mera “responsabilização” do professor e da escola por avaliação externa. (FREITAS [et. al.], 2013, p. 13).

Trazer o segmento das famílias, assim como os demais, para dentro da escola, permitindo com que esses atores se coloquem, se expressem e avaliem a unidade, é uma maneira de permitir também com que as esferas do individual e do coletivo, no âmbito da qualificação da escola pública, sejam preservadas. Dessa maneira, não há “necessidade de nos fixarmos em um dos extremos: nem no coletivo que sufoca o professor, nem no professor isolado que impõe sua vontade unilateralmente” (*Idem*,

Ibidem). Esse movimento de relacionar os diferentes níveis de avaliação, tanto a externa, como a interna e a da sala de aula, ainda que no plano do debate, foi um exercício facilitado e coordenado pela experiência da CPA na unidade pesquisada.

Percebemos a potencialidade da avaliação institucional em discutir as questões que incidem diretamente na dinâmica de trabalho da escola. Permitir com que o segmento das famílias questionasse as ideias das professoras, conferiu ao coletivo da escola um momento de reflexão sobre o trabalho que desenvolve e ação fundamentada nos seus próprios princípios. Mais uma vez percebemos o quão evidente é a necessidade de se incluir os professores nos processos de autoavaliação da escola, para pensarem e caminharem juntos com a comunidade escolar em direção à qualidade que desejam construir.

3.1.4 Principais atividades desenvolvidas pela CPA

A partir do estudo dos registros da CPA, percebemos a mobilização dos atores para colocar em prática algumas ações. Dentre elas, a articulação para conseguir reformar o prédio da escola foi a mais recorrente e que obteve mais atenção e dedicação do coletivo da unidade ao longo de aproximadamente cinco anos, tendo várias ações protagonizadas pela CPA. A participação no projeto de pesquisa da Unicamp “Planejamento Participativo”²² também trouxe algumas experiências que refletiram em ações do colegiado da CPA em articulação com o Conselho de Escola. Além disso, houve ainda ações para arrecadação de recursos e organização dos tradicionais jogos interclasses. Passaremos então a descrever as ações realizadas como forma de compreender os caminhos traçados por esse importante colegiado.

a) Reforma da Escola

Uma questão recorrente nas discussões da CPA que permeou por todo ano de 2008, se estendendo pelos próximos anos, foi a necessidade de reformar alguns dos espaços da escola que, segundo um representante do segmento dos pais, caminhou por muito tempo “a passos de tartaruga” (Ata da reunião da CPA, 12/09/2008). Muitas

²² Desenvolveremos mais sobre esse projeto adiante.

foram as ações voltadas para a questão da reforma, várias comissões formadas protagonizadas pela CPA, em um longo caminho, de 2008, quando se iniciou o planejamento das obras, até 2012, quando as obras foram concluídas.

Em 2009 houve alguns avanços que indicavam o tão esperado início das obras.

A reforma foi anunciada pela sr^a diretora que disse que houve a assinatura do contrato com a empresa. Falta porém, formalização de contrato e Ordem de Serviço. O processo está na coordenadoria para os procedimentos legais desde 28/04/2009. A sr^a diretora está indo toda semana conversar com os engenheiros da empresa e em maio ela vai se reunir com a coordenadora do NAED e os engenheiros da empresa e infraestrutura. (Ata da reunião de CPA, 04/05/2009).

Dessa forma, as questões da reforma da escola, protagonizaram as pautas da CPA e do Conselho de Escola durante o ano de 2010.

O Professor [x] retomou o vivido desde o início deste ano em decorrência da reforma “lenta” do prédio. Em virtude disso, o grupo de professores e OP encaminharam um documento para Prefeitura Municipal de Campinas enumerando os principais problemas. Este documento foi encaminhado para PMC, já dito, com cópia para DEPE, NAED e para o Sr. que responde pelo departamento de Arquitetura Escolar. [...] Principais itens do documento: reforma “lentíssima” e seus desagradáveis desdobramentos; quadro de professores incompleto e quadro de gestão incompleta. (Ata da Reunião de CPA e CE, 16/03/2010).

Observamos que em 2010 a reforma da escola foi ponto de pauta exclusivo de, pelo menos quatro reuniões, perpassando, mesmo que brevemente, todas as Reuniões da CPA do ano. Dentre os pontos, discutiu-se o fato da escola ter recebido da assessoria da prefeitura, vinculada à secretaria de obras, um parecer com o prazo para término das obras até 30 de abril de 2010, que não fora entregue. Percebe-se que até o mês de maio de 2011 ainda se discutia questões da não entrega da reforma:

A discussão então passa pela não entrega da reforma, não mostraram nem para a direção o que foi feito e até a limpeza de pedras e restos da obra ainda estão na escola. Há curtos circuitos e goteiras nas salas de aulas. Salas escuras sem energia, armários desmontados sem uso. A sala de informática encontra-se sem itens. A verba do Conta Escola foi utilizada para alguns reparos e precisa ser ressarcida.” (Ata de reunião da CPA, 11/05/2011).

Além disso, o processo das obras até então realizado, provocou perda e dano de alguns patrimônios e estruturas da escola, tendo como ação tirada em CPA a elaboração de um dossiê a ser entregue para o Secretário da Educação, constando as perdas e evidenciando a necessidade de ressarcimento.

Pode-se constatar, diante dos registros, que por mais um ano, a meta que mais centrou os esforços dos atores, fora a que se refere ao acompanhamento da conclusão da reforma. Porém, diferente do ano de 2010, que se discutiu a reforma em um tom de busca pelas soluções dos problemas estruturais da escola, em 2011 alguns debates vinham acompanhados de uma justificativa que relacionava o estrutural com o pedagógico. Pode-se observar este fenômeno em algumas manifestações dos atores durante diferentes reuniões:

“A questão do pedagógico está sendo influenciada pela falta da sala de informática e outros aspectos”(Fala da OP, Ata de reunião da CPA, 27/04/2011); “A CPA na reunião do dia 06 de março acabou discutindo sobre a reforma da escola e acabou pensando em produzir um documento para o CE para encaminhamento sobre questões da reforma ainda não finalizada e que vêm empacando o PP da escola” (Ata de reunião da CPA, 11/05/2011); “O sr. [representante do segmento dos pais] lembrou que a escola precisa se modernizar em sua estrutura pois ela tem mais de quarenta anos e é preciso utilizar os espaços da escola para aprendizagens dos alunos de forma mais significativa e de qualidade” (Ata de reunião da CPA e CE, 08/06/2011); “É necessário lembrar que o prédio da escola foi construído há muitos anos atrás para uma escola que não existe mais. As necessidades pedagógicas agora são outras e assim não há correspondência entre eles” (Fala de representante do segmento de professores, Ata da reunião de CPA, 23/08/2011).

Tornou-se demanda central da CPA traçar providências para resolver as pendências da reforma. Encaminharam a construção de um memorial descritivo da obra, referenciado no documento protocolado pela direção e no resgate das discussões feitas até então pelos membros da CPA e do CE, podendo ser acrescentados outros itens, como por exemplo:

Defeitos nos pisos, (secretaria, banheiros, sala de professores), falta de limpeza geral pós obra, falta de aparadores para giz e apagadores nas 3 salas construídas, ainda existem goteiras no telhado do laboratório de ciências e sala de teatro, falta estrutura na sala de informática que impede seu funcionamento (Ligação da CPFL), e a cobertura da quadra (Ata da reunião de CPA, 13/04/2011).

Dois integrantes da CPA ficaram responsáveis pela elaboração inicial do memorial, ficando a cargo dos representantes da CPA apresentá-lo no Conselho de Escola como meio “para que a comunidade possa reivindicar seus direitos (*Idem, Ibidem*). Um representante do segmento dos pais manifestou-se sobre a participação dos estudantes nesse processo, dizendo que “é muito bom que os alunos participem deste movimento porque eles aprendem cidadania, olhando e agindo em coletivo” (*Idem, Ibidem*).

Na reunião coletiva entre CPA e CE do dia 08 de junho, se retomou a discussão da reforma, podendo ser observado algumas respostas positivas ao memorial descritivo da obra, e o do documento protocolado que pedia reavaliação de alguns itens da reforma (Ata da reunião de CPA e CE, 08/06/2011).

Já o ano de 2012 foi marcado, de forma geral, pela conclusão das obras. Restando pequenos detalhes da reforma para serem concluídos, fica a percepção, a partir dos registros, da avaliação da equipe em relação a prioridade que se poderá dar às questões pedagógicas com a entrega da obra. “A diretora comentou que agora há a possibilidade de se focar mais em aspectos pedagógicos, na qualidade de ensino. Isso porque finalmente parece que a conclusão da reforma está próxima do fim” (Ata de reunião da CPA, 10/04/2012). Na reunião de avaliação das ações da CPA, feita no final do primeiro semestre, novamente a questão do término da obra aparece, com destaque para o protagonismo da CPA (Ata de reunião da CPA, 126/06/2012). A entrega das obras fez de 2012, o ano das inaugurações de espaços físicos na EMEF. Foi instalada internet nos computadores recém chegados ao Laboratório de Informática e houve catalogação de novos livros, assim como organização dos livros que já faziam parte do acervo da biblioteca da escola (Ata da reunião de CPA, 31/07/2012).

As discussões e ações feitas pela CPA ao longo desses anos, em busca da melhoria dos espaços físicos da escola, nos mostrou o desafio colocado aos atores em protagonizar as demandas que surgem no interior da unidade e negociar essas demandas com o poder público. Enquanto a escola precisa lidar com políticas regulatórias, de responsabilização unilateral, o poder público se exime de assumir a sua responsabilidade em garantir as condições necessárias para que uma educação de qualidade seja de fato construída.

Acreditamos que a escola precisa de avaliação e de políticas de avaliação rigorosa e eticamente comprometidas com os interesses dos estudantes. Mas, o que temos visto é que a escola pública tem sido inflacionada pelo discurso de avaliação, embora receba mais e mais controle e pressão para produzir bons índices, o que difere em gênero, número e grau da ideia de avaliação a serviço das aprendizagens dos estudantes. (SORDI, 2012, p. 164).

Ora, como garantir boas aprendizagens em uma escola carente de uma boa estrutura? O protagonismo dos sujeitos no movimento de autoavaliar institucionalmente a escola implica no exercício de negociar com o poder público as demandas que cabe a ele, exercitando ainda uma participação efetiva na produção de qualidade da educação, para além dos índices criados.

Processos alternativos de avaliação denominados por Freitas (2005) como mecanismos de contrarregulação ajudam a construir reações propositivas aos modelos de regulação vertical existentes, desenvolvendo nos atores da escola (profissionais e não profissionais) as condições para pronunciar sua visão de qualidade de escola pública ao mesmo tempo que lhes reconhece a titularidade para estabelecer prioridades que geram demandas multicêntricas (para si, para o coletivo da escola e para o poder público) pelo entendimento de que qualidade em educação envolve também investimento concretos nas condições objetivas que sustentam a organização do trabalho escolar. (SORDI, 2012, p.165).

Nesse sentido, podemos inferir que os resultados alcançados pela CPA nesse movimento constante de negociação com a Prefeitura Municipal de Campinas, culminou em mais que a conclusão de uma obra, mas em um exercício de protagonismo na construção das bases de um formato alternativo de construção da sua qualidade. Isso pois, os entraves encontrados a partir de uma demanda estrutural mobilizaram os atores para atuarem em torno de uma questão política, exigindo que se organizassem e aprendessem a demandar do poder público a parte que lhe cabe na condução dos processos educacionais.

b) Projeto de Pesquisa: Planejamento Participativo

O Projeto “Planejamento Participativo” foi um projeto de pesquisa, com financiamento público e concessão de bolsas para os educadores participantes, tendo como objetivo construir novas formas de conceber a prática política pedagógica da organização escolar (Relatório de Pesquisa do Projeto Planejamento Participativo,

2009). Foi desenvolvido em parceria com um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp, no qual estimulou os atores a executarem ações em conjunto entre todos os segmentos, na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da Unidade, valorizando a perspectiva da gestão democrática. (Ata da reunião de CPA, 28.04/2008).

Pôde-se observar a apropriação de alguns instrumentos desse projeto para encaminhar discussões no âmbito da CPA que geraram algumas ações. Foi o caso dos questionários aplicados ao segmento dos pais, estudantes e professores que, a partir dos dados obtidos por meio deles, estabeleceu indicadores que viabilizaram na CPA algumas avaliações sobre a escola. O questionário envolveu duas questões:

- 1) O que você considerou um entrave ao processo de ensino aprendizagem de nossos educandos no ano de 2007 e o que deve ser melhorado em 2008?
- 2) Dê sugestões que você considera que poderia ajudar a melhorar nossa escola e assim o aprendizado dos educandos? (Apresentação do Projeto em Questionário para pais e estudantes, s/d).

Os membros da CPA se debruçaram sobre as respostas obtidas no questionário durante o período de 30 de abril à 26 de maio de 2008. Ao fim da tabulação, “foram listadas algumas questões e problemas a serem abordados pela comissão nos aspectos pedagógicos, organizacionais e de estrutura física da escola; logo em seguida, os aspectos pedagógicos foram escolhidos para iniciar a retomada do debate” (Ata da reunião de CPA, 25/08/2008).

Diante dos dados obtidos e a partir dos apontamentos que eles trouxeram, o debate sobre os aspectos pedagógicos foram os mais intensos, direcionado em torno de três pontos principais: Planejamento de tema gerador para 2009; Atividades pedagógicas, que envolveram várias dimensões do trabalho pedagógico e relação de ensino aprendizagem em função da organização de atividades extracurriculares; e por fim, os Jogos da Amizade, evento tradicional da EMEF.

Dessa forma, percebemos que esse projeto esteve atrelado com o desenvolvimento da CPA tanto no que diz respeito ao período de execução, assim como em relação a ações traçadas.

A importância do desenvolvimento do projeto de pesquisa Planejamento Participativo, em parceria com a Faculdade de Educação da Unicamp, foi sinalizada

tanto nas falas dos atores registradas nas atas, assim como durante as observações *in loco*. Foi possível perceber algumas situações durante o período de observação que revelaram a importância a ele atribuída.

Uma dessas situações foi vivenciada com a vice diretora, quando solicitados os registros da CPA desde a sua criação, nos entregou um vasto material, dizendo que havia separado tudo o que se referia à CPA. Entre os materiais, ela ressaltou o relatório de pesquisa que futuramente se transformou em um livro, fruto do projeto Planejamento Participativo. Além disso, nos registros das atas, pudemos notar uma afirmação da mesma que dizia:

A formação da CPA coincidiu com o desenvolvimento de um projeto de pesquisa na escola que tinha um subprojeto preocupado em fortalecer e promover a formação de colegiados como o Conselho de Escola e Conselhinho. Isso colaborou para que o colegiado da CPA fosse formado dentro de um ambiente propício para discussões e debates sobre a qualidade de ensino na escola. Há discussões mais sistematizadas no espaço da CPA que, na medida do possível, reúne-se quinzenalmente com pautas programadas com antecedência. Além disso, a CPA reúne-se com o CE em algumas ocasiões nas quais o nível das discussões são aprofundadas gerando ações que beneficiam a qualidade do ensino da escola (Ata da reunião da CPA, 26/10/2011).

Em uma outra situação, uma das professoras nos disse que fez parte desse projeto e levantou aspectos positivos sobre seu desenvolvimento. Disse com entusiasmo sobre a perspectiva qualitativa que o projeto agregou à sua formação, pois aprendeu a ser argumentativa. Afirmou que tudo o que está escrito no livro produzido a partir do projeto de pesquisa, realmente aconteceu na escola e que ela era mesmo tudo aquilo que o livro descrevia. Em sua fala, a professora questionou a rotatividade dos funcionários da escola que impedia ações mais permanentes entre um coletivo coeso e lamentou a remoção de muito deles após os aprendizados com o projeto, reconhecendo, porém, que onde quer que estes profissionais estejam, levaram com eles esses aprendizados e a capacidade de fazer diferente, ainda que estando sozinhos seja mais difícil construir algo (Diário de Campo, Junho de 2014).

Percebemos, portanto, que o desenvolvimento do Projeto “Planejamento Participativo” em diversos momentos envolveu os atores de todos os segmentos em uma experiência que direcionou os caminhos da escola em comunhão com o Projeto Político Pedagógico e sua concomitante avaliação. Esse processo ofereceu a viabilidade de se desenvolver questões que em outros momentos apareceram, mas que a equipe não teve

oportunidade de se dedicar mais a elas. Nesse sentido, algumas ações já desenvolvidas pela comunidade acadêmica foram potencializadas ao passo que outras ações foram sendo criadas em uma perspectiva de fortalecimento da gestão democrática.

O exercício de pensar a gestão em uma perspectiva democrática, movimento esse viabilizado pelo projeto de pesquisa, pôde contribuir bastante para um processo de autoavaliação da unidade, pois se temos uma gestão autoritária e centralizadora, a possibilidade da escola ser coletivizada dentre os que a usufruem e a constroem pode ser anulada. Entendemos que,

[...] gestores comprometidos sabem que a instituição escolar é possuidora de uma história escrita por todos os que dela participam e tem a preocupação de administrar com competência educativa inclusive registrando as decisões mais importantes da história daquela escola. Esse documento comumente denominado Projeto Político Pedagógico pode ser um grande aliado e um instrumento poderoso de gestão para todos os que se comprometem com uma escola de qualidade (MALAVASI, 2010, s/p).

Nesse sentido, podemos inferir que as recorrentes aparições desse projeto nos registros e falas dos atores, assim como as ações coletivamente encaminhadas com a CPA, tiveram um reflexo no movimento de se olhar para a organização da gestão e do trabalho pedagógico na unidade, planejando, avaliando, acertando, mas também errando, e construindo os caminhos de uma nova perspectiva de se produzir qualidade na escola pública.

c) Jogos da Amizade

Os “Jogos da Amizade”, evento tradicional da EMEF foi se aperfeiçoando a cada ano. Em entrevista sobre o processo de avaliação do Projeto Político Pedagógico à revista “Gestão Escolar” da editora Abril, a diretora da unidade resgata o processo histórico da implementação desse projeto, destacando que, embora os jogos fossem realizados desde o ano de 1995, caracterizado como os jogos interclasses da EMEF, a organização deste evento não era prioridade para a equipe gestora, deixando com que a os encaminhamentos ficassem sob responsabilidade exclusiva dos professores de Educação Física, cabendo a eles decidirem as modalidades que entravam na competição. Na dinâmica em que só os melhores jogavam, uma vez que os times eram formados pelos capitães de cada equipe, escolhidos pelos colegas, os demais

participavam apenas da organização estrutural do evento. “Queríamos envolver todos os alunos, mas acabávamos organizando um evento excludente”.

É nesse contexto que surge os “Jogos da Amizade”, a partir de uma iniciativa da equipe em exercitar e amadurecer um diálogo com os princípios que respaldavam o Projeto Político Pedagógico da escola, tendo como meta a promoção da cidadania e o convívio social.

Destacamos aqui a maneira de construção desses jogos em 2008, por meio da formação de uma comissão (Comissão Organizadora dos Jogos da Amizade – COJA) que positivamente encampava a participação de representantes de todos os segmentos da escola. O projeto Planejamento Participativo contribuiu significativamente para a orientação da criação de espaços de discussão que formassem as bases do processo de construção do perfil participativo nessa comissão. Assim, a partir da indicação da importância desse evento pelos atores, foi possível manter uma melhor organização que contemplasse também o processo formativo que envolve a participação nele, observando a preocupação em garantir fundamentalmente a participação dos estudantes.

Em uma das reuniões em que se debateu a construção dos “Jogos da Amizade”, a diretora disse “que o evento “Jogos da Amizade” é uma atividade muito interessante porque os alunos estão participando da COJA e estão decidindo ações e sugerindo aspectos bastante criativos e lógicos para a organização dos jogos” (Ata de reunião da CPA, 12/09/2008). A viabilidade de garantir com que os estudantes participassem de uma comissão deliberativa, se configurou em um verdadeiro exercício de participação para esse segmento muitas vezes marginalizados dos espaços decisórios da escola. Ao se discutir sobre a arrecadação para custear camisetas e medalhas para os jogos, a OP dialogou no sentido de ressaltar “que a camiseta não será a questão principal porque o trabalho que vai ser feito (e já está sendo) para integrar os alunos e a participação deles é que será importante.” (*Idem, Ibidem*).

Após os jogos, foi possível observar por meio dos registros que houve uma avaliação coletiva positiva sobre o desenvolvimento destes, em que se ressaltou a boa participação de toda comunidade escolar.

[...] foi um evento bonito que soube aproveitar o tema gerador da escola: Brasil e suas diversidades.

[...] A Sra [representante do segmento dos pais/mães] falou que foi uma atividade muito boa e que os alunos gostaram muito. A mãe disse

que todos participaram na COJA e que muitos pais levantaram sugestões, houve grande participação dos pais.

[...] A sra. Diretora apontou alguns pontos positivos: os jogos deixaram de ser dos professores de educação física e passaram a ser da escola; tomou uma grande dimensão com a participação da comunidade escolar, contando com a vinda do secretário da educação na escola. Pontos negativos: as camisetas vieram em vários tamanhos e também muitos alunos não compraram, sendo assim, foi necessário devolver o dinheiro das camisetas.

[...] A OP falou da integração que houve na escola, e que também os jogos da amizade é um caminho para a interdisciplinaridade. Falou também do empenho e envolvimento da COJA que foi muito importante para os jogos.

[...] O sr. [representante do segmento dos pais/mães] falou sobre a retrospectiva histórica das apresentações e o alto nível dos professores de educação física da escola; apontou também sobre a responsabilidade dos alunos que ficaram até o final dos jogos e criticou as atitudes dos estagiários que talvez não conhecessem bem as regras.

[...]A [representante do segmento dos funcionários/as] avaliou positivamente os jogos mas observou que após eles as carteiras das salas de aulas ficam desorganizadas.

[...] As [representantes do segmento dos/das estudantes] disseram que foi tudo ótimo e que os outros alunos falaram que este foi o melhor dos jogos da escola. (Ata de reunião da CPA, 20/10/2008).

Assim, cada um, à sua maneira, de acordo com seu olhar e representando seu segmento, participou e avaliou a experiência do evento na unidade. O que nos chamou atenção nesse evento, além da participação da CPA em contribuir com sua organização, foi a articulação da própria comissão dos jogos, composta por diferentes atores. Freitas (2013), ao analisar as relações professor-aluno na sala de aula, afirma que:

Confinados em salas de aula, os alunos só têm acesso a um mundo artificializado, através de manuais e livros e, quando muito, a um mundo virtualizado, via Internet. Estão privados de vida real. Não podem pôr em prática o que estudam, somente podem tentar mostrar, através de provas ou trabalhos, o que aprenderam. (FREITAS, [et. al.], 2013, p. 22).

Por mais que a organização de jogos interclasses esteja longe de representar o rompimento dessa característica da escola contemporânea ser distante da vida, acreditamos que incluir os diferentes atores na construção dos processos vivenciados pela escola é também trazer vida para dentro dela. Inclusão essa que fora facilitada tanto

pela CPA como pela COJA em um processo bastante interessante, percebido nos registros, de qualificação das ações da unidade, em um movimento em que todos os segmentos, seja professor, estudante, família ou funcionário, podem participar.

3.2 Participação dos professores no processo de autoavaliação da EMEF

A partir da compreensão de como se deu a construção de um dos espaços fundamentais ao processo de construção de uma cultura de avaliação institucional na rede municipal de Campinas e consequentemente na EMEF estudada, passaremos a descrever os dados que nos elucidam em relação a participação dos professores, na dinâmica da escola olhar para si, em um movimento de autoavaliação.

A participação desponta neste trabalho como uma categoria central, por entendermos ser relevante a compreensão da importância que lhe foi conferida pelos sujeitos da pesquisa e pelas suas diferentes percepções. Também as discussões em torno de uma proposta de autoavaliação da unidade escolar, necessariamente participativa para que haja resultados qualificados, nos permitiram perceber movimentos interessantes que dizem do envolvimento ou não dos professores nesse processo.

Para compreendermos como se dá a participação dos professores nos processos de autoavaliação de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Campinas, consultamos vinte e oito (28) professores, sendo treze (13) atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quinze (15) nos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando as áreas de História, Geografia, Ciências, Português, Matemática, Inglês e Educação Artística.

Assim, apresentamos aqui os espaços de autoavaliação existentes na unidade, segundo os professores, e que contam com a participação dos mesmos; a importância que os professores dão à participação e suas percepções sobre o tema; bem como a maneira como essa participação se revelou no intervalo de tempo em que essa pesquisa foi realizada; os elementos que possam vir a impedir a participação e a influência dessa participação no processo de aprendizagem dos estudantes, segundo os professores.

3.2.1 Espaços de autoavaliação na concepção dos professores

Antes de buscarmos a compreensão de como os professores tem participado do processo de autoavaliação da unidade, tentamos compreender onde esse movimento acontece, dentro da unidade, segundo os professores.

Pudemos observar que o grupo de professores esteve bem dividido quando questionado se a CPA exerce plenamente a autoavaliação da escola, sendo que cinquenta e três por cento dos entrevistados concordam e outros quarenta e sete por cento discordam dessa afirmação.

Entretanto, um movimento interessante foi perceber que, quando questionados se a CPA da unidade era capaz de exercer sua função na escola, as respostas dos professores foram, em sua grande maioria, positivas, de modo que 82% concordam e apenas 18% discordam.

Ora, qual seria a função da CPA se não a autoavaliação da escola? Em nosso entender, é uma contradição afirmar que esta instância é capaz de exercer sua função, sem que, por sua vez, seja capaz de coordenar o processo de avaliação institucional da unidade de maneira plena. Ainda que 53% dos entrevistados tenham concordado com ambas questões, não se sabe ao que eles podem ter atribuído a função dessa instância.

Nesse sentido, verificamos, por meio das falas dos sujeitos, que a CPA e sua função, na verdade, é pouco conhecida ou exerce pouca relevância na atuação dos professores. Em diversos momentos, ao questionarmos sobre os processos de autoavaliação, mencionando a existência da CPA na unidade, tanto nas entrevistas, como em conversas informais, durante o período de observação, ouvimos falas como: *não conheço muito dessa CPA* ou *O que é CPA mesmo?*

Em alguns momentos, percebemos o julgamento de professores sobre a atuação de colegas, especialmente àqueles que assumem tarefas de coordenação, e sua parcela de responsabilidade pelo esvaziamento de espaços como a CPA.

P3²³: Eu acho assim, a CPA daqui ainda não funcionou legal. Vai muito de quem está coordenando a CPA, né. A Joana²⁴ tira muita licença. Não é que eu estou falando mal dela. É um direito dela, é uma coisa que ela sabe. Mas vai depender muito das características

²³ Identificaremos como “P”, seguido de um determinado número, as diferentes falas obtidas por meio das entrevistas.

²⁴ Nome fictício referente à professora coordenadora da CPA, do ano de 2014.

das pessoas, porque, pra você ter uma ideia, a Fabiana²⁵ fazia muita coisa pra estimular a participação. Ela pedia pra gente trazer coisas pra montar uma cestinha pra dar de brinde; sabe esse tipo de coisas? Eu nunca fui numa CPA, mas eu via muito esse movimento.

Uma boa articulação da coordenação da CPA é fundamental para garantir processos que envolvam os sujeitos em experiências relevantes de autoavaliação na unidade. Entretanto, cabe ressaltar que essa função não é da professora coordenadora, em uma atuação isolada, mas do Orientador Pedagógico (OP), profissional este que a escola não contava no momento.

Além disso, será que o bom andamento de processos de autoavaliação, que conte com uma participação efetiva dos professores, demanda compromisso apenas de quem está coordenando? Por que seria mais atrativo participar de um espaço em que a coordenadora precisa dar brindes para que as pessoas se sintam motivadas a participar? No nosso entendimento, a autoavaliação da escola e participação dos professores nesse movimento engloba questões fundamentais para o bom desenvolvimento da unidade, refletindo na qualidade dos processos educativos que esta pode vir a construir junto aos seus estudantes. O compromisso com a qualificação da sua atuação, por si só, já deveria ser um atrativo à participação efetiva e ao compromisso de fazer com que esses espaços deem certo.

Ainda sim, pode-se perceber que, para alguns atores, não há um movimento de autoavaliação na escola fora da CPA.

P2: Nós fazemos a avaliação da escola, mas para além da CPA, acho que não. A gente sempre utiliza os momentos de reunião da CPA. As que eu participei foram no fim do ano.

Considerando a CPA, instituída pela Resolução SME nº 05/2008, principal instância de autoavaliação das escolas municipais, iniciamos nossas observações em campo, pelas atividades dessa comissão. Pudemos observar que as reuniões da CPA, quando ocorriam, estavam quase sempre esvaziadas e, em relação à participação dos professores, haviam apenas duas delas que se revezavam para estar presentes. A partir das observações, percebemos que o segmento mais presente foi o da família (Diário de Campo, Novembro de 2014).

²⁵ Nome fictício referente à professora coordenadora da CPA, do ano de 2010.

Quando questionamos os sujeitos se há processos de autoavaliação na escola, muitos afirmam que o Trabalho Docente Coletivo (TDC) e a Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI) são os espaços que acontecem esse movimento, embora tenha algumas limitações.

P1: É sempre em TDC que a gente faz essas discussões. Nessas reuniões de TDC são colocadas as ideias. Acaba não dando tempo. Mas isso é levado em consideração. A nossa avaliação é sempre levada em consideração.

P3: A CPA é aberta, então participa quem quer. Mas eu vejo assim, a escola não tem perna prá poder informar todo mundo de como é feito a participação na CPA, o envolvimento na CPA, o que é uma CPA. É sempre em forma de material escrito, então você sabe que as pessoas não leem, né? Então assim, como o retorno de participação é tão pouco, eu imagino que não se lê. Mas a gente avalia a escola fora da CPA, acho que principalmente na RPAI.

P4: É o TDC. Tudo, que tem que acontecer, a gente faz no TDC porque é a única hora que está todo mundo junto. Depois a gente tem TDI²⁶, HP²⁷, essas coisas, mas cada um faz em um horário que melhor lhe convém e aí dispersa.

P10: Teve uma reunião no ano passado que teve avaliação da escola e não era a CPA. Acho que foi na RPAI. Então a gente tem avaliação sim.

Em nossa compreensão, a autoavaliação da unidade tem ocorrido como consequência da dinâmica de outros espaços. Segundo o Plano de Avaliação Institucional de rede Municipal de Campinas (SME, 2007), o TDC foi instituído pela importância de se disponibilizar tempos de trabalho coletivo para que a escola fosse pensada de uma maneira que envolvesse os atores do segmento dos professores. Antes de ser repensado pela Resolução SME Nº 03 de 20 de fevereiro de 2003, esse espaço era denominado apenas como TD (Trabalho Docente), mantendo suas mesmas duas horas aula após a Resolução, para que, a partir de encontros semanais, a equipe da unidade refletisse, sistematizasse o trabalho, recebessem suporte teórico, tomassem decisões, avaliassem o processo educacional e todos os assuntos pertinentes ao Projeto Político Pedagógico.

²⁶ Trabalho Docente Individual

²⁷ Hora Projeto

Percebemos que há diversas atribuições para um único momento. Entretanto, acaba sendo um espaço em que os professores precisam estar presentes, pois trata-se de uma carga horária que está contemplada em suas jornadas de trabalho. O fato de estarem reunidos com uma maior frequência no momento de TDC acaba sobrecarregando o espaço com demandas de diversas ordens, englobando inclusive a autoavaliação da unidade.

Com algumas discordâncias entre os sujeitos da pesquisa sobre os elementos em que o TDC se ocupa, essa percepção pôde ser sentida também em algumas falas dos sujeitos da pesquisa.

P7: No TDC, levar o problema, as vezes a gente até leva. Mas não é sempre que leva não. Às vezes leva um problema, mas não tem solução pra esse problema. Acaba desfocando e trata de outras coisas que não tem nada a ver. Porque o TDC acaba sendo um espaço de informação administrativa. Não é um espaço pedagógico, é mais o administrativo imperando ali. E a gente precisa desse espaço pedagogicamente falando. Mas o que está acontecendo? É muita informação do administrativo e o pedagógico não está existindo.

P11: Acho que o TDC é um espaço de formação. Só que o que acontece, é que ele é o único momento em que os professores se reúnem, e é o momento que a gestão se reúne com a gente. É o momento que a escola para prá se organizar, não pra se avaliar. Mas eu acho que em alguns momentos tem uma avaliação que eu olho em decorrência disso, porque você para prá organizar, conseqüentemente você acaba avaliando. Mas eu acho que não é no TDC o momento em que a escola para prá avaliar o trabalho. Talvez isso ocorra na RPAI.

Embora haja uma concordância entre os sujeitos da pesquisa de que o TDC é o espaço em que há uma troca de informações e que sua dinâmica tem, em alguns momentos, como consequência, o movimento de olhar para a realidade da escola, da atuação dos profissionais e de se autoavaliar, a RPAI aparece em suas falas como principal espaço de avaliação institucional da unidade.

P5: As dificuldades e facilidades são mostradas ao corpo docente da escola, funcionários, gestores, principalmente nas RPAIs, resultando em diferentes modos de se olhar o aluno. Diria até por diversos ângulos, como comportamento, processo, assimilação, relação. São as práticas pedagógicas que vão criando no corpo docente adesões participativas a outras formas de aprendizagem.

P6: Para participar da CPA, o professor precisa de tempo, então só pode participar quem tem tempo. Já a RPAI é mais do que necessária, avalio como sendo o momento em que sentamos, revemos, comentamos o que deu certo, o que não deu, o que pode ser melhorado, como um levantamento de todas as atividades escolares, dos funcionários, professores e gestão.

P7: Nós temos um momento que a gente se avalia sim. A própria prefeitura da um momento pra avaliar o projeto pedagógico. Os alunos são dispensados e fazemos uma reunião pra se avaliar o projeto pedagógico na RPAI.

P11: Eu não vejo essa negociação na CPA, eu vejo nesses outros momentos. Eu acho que são nesses momentos de TDC, RPAI, acho que mais na RPAI que no TDC. As RPAIs acho que servem mais pra nossa avaliação. Nós tivemos uma diretora que sempre estimulou muito a gente a participar e a tentar melhorar. Ela tem um olhar assim, de pedagoga, ela tem uma questão de educadora.

Como o próprio nome Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional nos revela, de fato essa é uma instância destinada à autoavaliação da unidade e acontece uma a duas vezes no ano. Nos questionamos se esse espaço é suficiente, sozinho, para garantir um movimento de autoavaliação na unidade, uma vez percebermos que a garantia da presença dos professores nele é também o fato da carga horária ser contemplada na jornada de trabalho desses profissionais e, não necessariamente, a necessidade atribuída por eles de participarem integralmente.

Observamos a RPAI que aconteceu em 2014 e percebemos o seguinte movimento, registrado em diário de campo:

No momento em que houve a RPAI, a escola contava com uma OP temporária²⁸, quem coordenou a reunião. A OP apresentou então o objetivo da RPAI, que segundo ela “é a possibilidade de fazer uma avaliação objetiva que o trabalho do coletivo vem produzindo e reorganizar as ações para o próximo semestre”. Segundo a OP o DEPE encaminhou algumas questões para serem trabalhadas entre os professores. Pediu então que os professores anotassem os tópicos para serem discutidos por eles, agrupados de acordo com o ciclo que atuam. A OP apresentou então dois tópicos orientadores da reunião: acompanhamento da aprendizagem de todos e cada um dos alunos; e a utilização dos tempos pedagógicos. Após a OP informar a necessidade de registrar toda a discussão realizada pelos grupos de professores à cerca dos pontos que deveriam orientar a reflexão e o debate deles, para que fosse documentado e encaminhado ao Departamento Pedagógico da Prefeitura, uma professora

²⁸ Em Maio de 2014 a Secretaria Municipal de Educação lançou um edital específico para a unidade escolar investigada, para que a vaga de OP fosse ocupada temporariamente entre os membros da própria unidade, por um tempo curto, até que algum candidato do concurso público pudesse assumir essa função (OP, Diário de Campo, Junho de 2014).

interrompeu a explanação da OP e pediu para dar uma sugestão: “Já que você vai ter que documentar, você não poderia passar essas questões pra gente responder em casa e até segunda trazemos pronto pra você já colocar no seu documento final?”. Diante da sugestão da professora, o grupo se dividiu entre os que concordavam e discordavam. Porém, com a intervenção da OP, a dinâmica da RPAI seguiu como planejado, contando com a dinâmica de discussão e reflexão presencial. (Diário de Campo, Junho de 2014).

Ora, como ter a dimensão do que a equipe pensa, de como se veem na sua atuação profissional e como se avaliam se, na oportunidade que têm de debaterem e refletirem juntos, encaram essa dinâmica como uma demanda individualista e mecanizada de apenas cumprirem uma necessidade burocrática? Percebemos que, embora haja um sentimento entre os professores, de modo geral, manifestado por meio de suas falas nas entrevistas, de que há poucos espaços para discussões e articulações da equipe e que os espaços existentes disponibilizados pela rede são insuficientes para realização da autoavaliação da unidade, quando há a possibilidade de acontecer um momento proveitoso para se desenvolver o exercício de se autoavaliarem como profissionais e como equipe, há também profissionais não desejosos em fortalecer esses espaços.

Entendemos, a partir do posicionamento dos sujeitos, que a demanda de autoavaliar a escola é, muitas vezes, concebida pelos professores como um movimento espontâneo, possível de acontecer aleatoriamente, sem uma organização mínima para isso.

P5: Mesmo sem a CPA, a gente tem dentro da escola essa avaliação aí, então a gente tem o controle melhor. Eu acho assim, os professores da rede municipal são muito próximos uns dos outros, por causa dessas reuniões de TDI, TDC, tem HP, que é uma hora projeto que a gente faz na escola, então sempre a gente está tendo essa troca em alguns momentos juntos. E todo mundo acaba avaliando, avaliando o tempo todo, avaliando tudo. A gente avalia o serviço da gente, o que a gente está desenvolvendo, o que a gente precisa melhorar.

Independente de ser na CPA, no TDC na RPAI ou em qualquer outro momento, acreditamos que o processo de autoavaliação, necessita ter uma organização e um compromisso voltado para essa experiência, a fim de se acordar encaminhamentos importantes a partir desse processo. Não basta avaliar de uma maneira informal, ainda que seja “o tempo todo”. É importante uma sistematização e registro desses momentos

para que sirvam de instrumentos para os próprios atores respaldarem suas ações, fundamentados em uma dinâmica de autoavaliação. Dinâmica essa que percebemos não ser tão comum aos olhos dos professores.

3.2.2 A Importância que os professores atribuem à participação nos espaços de autoavaliação

De modo geral, a questão da importância da participação dos sujeitos na dinâmica da escola, para além da sua atuação dentro da sala de aula, na concepção dos professores, aparece em quase todas as falas. As afirmações do quanto é importante participar das reuniões pedagógicas e dos espaços de formação, são bastante recorrentes entre os professores. Essas afirmações, quase sempre estão acompanhadas do reconhecimento do quanto eles são participativos.

P4: Aqui a gente participa de tudo. O grupo participa legal. Formação e avaliação de todos os segmentos aqui, é o grupo todo junto. Até em reuniões da escola em outros locais a gente tem participado, alguém sempre tem ido lá representar. Todo mundo aqui está participando legal.

Q3²⁹: Acho que na minha UE o seguimento dos professores sempre participa, opina e ajuda nas decisões, para que a escola caminhe de forma atuante e inclusiva.

Q6: Acredito que os professores participam bem pois sempre estão presentes nos movimentos da escola e de suas mudanças.

Entretanto, houve alguns posicionamentos que nos levam a pensar que a participação em determinados momentos da vida da escola só acontece pelo fato de que os professores são “obrigados” à estarem ali.

P7: Esses outros encontros, tipo TDC e RPAI, fazem parte da nossa carga horária. Então gostando ou não, nós temos que participar. Não tem como fugir.

Segundo Bordenave (1983), essa participação, da qual “não tem como fugir”, poderia ser entendida como “participação imposta”. Trata-se de uma relação em que o sujeito se vê obrigado a fazer parte. No nosso entender, um processo de autoavaliação

²⁹ Identificaremos como “Q”, seguido de um determinado número, as diferentes falas obtidas por meio dos questionários.

precisa envolver os sujeitos, especialmente os professores, em um senso participativo, para além de uma perspectiva imposta, tendo em vista que se trata de um exercício de qualificação da educação. Contudo, compreendemos que a atuação destes profissionais necessita passar por um processo de sensibilização, para que possam “se reinvestir de autoria/autoridade, sentido crítico, estatuto de profissional por oposição ao de técnico aplicacionista” (TERRASECA, 2012a, p.17), uma vez que

[...] a escola só pode assumir a sua missão educadora com profissionais intelectuais, capazes de, conjuntamente e perante referenciais construídos a partir de informações válidas e fiáveis, tomarem decisões adequadas quer às situações concretas, que ao contexto de evolução dos sistemas educativos (*Idem, Ibidem*).

Nessa perspectiva, a importância que os professores empregam à sua participação na dinâmica autoavaliativa da unidade, deve estar pautada na construção de uma escola que seja capaz de mediar processos educativos qualificados, muito além de tão somente cumprir uma determinada carga horária. Entretanto, de modo geral, as manifestações dos professores entrevistados ressaltam elementos que atribuem importância à sua participação na dinâmica da escola, ainda que não sejam elementos necessariamente vinculados à construção da “missão educadora” da escola.

Pudemos perceber que tais elementos são manifestados de diferentes maneiras quando se trata da participação na autoavaliação da escola e autoavaliação da sua própria atuação no ambiente de trabalho.

Nos chamou atenção a importância empregada pelos professores à participação, como elemento para ser bem avaliado pela rede, no processo de progressão continuada dos profissionais, ou como elemento que agrega um “bônus” salarial. Segundo alguns dos sujeitos da pesquisa, participar de espaços que, segundo eles, são para autoavaliação da escola é importante pelo fato de atribuir-lhes uma melhor pontuação dentro do processo de avaliação que a rede desenvolve para classificar os professores ou um pagamento a mais.

P3: Olha, eu acho que tem as características de cada um né. A Joana³⁰, por exemplo, quando veio da outra escola já participava da CPA lá, então chegou aqui ela já abraçou a CPA daqui. Eu particularmente não gosto. Todos os projetos que eu faço eu não

³⁰ Nome fictício referente à professora coordenadora da CPA, do ano de 2014.

ganho nada, mas a maioria faz pra ganhar. Porque a CPA você ganha umas horas, e ainda conta pontos, você entendeu?!

P5: Há uma avaliação que é feito anual sobre a gente, pela rede, e que a gente acaba tendo um pouco mais de compromisso em cima disso. Eles cobram participação em CPA, em grupo de formação, então acaba sendo também importante. Grupo de formação, se você não faz, você já perde ponto na avaliação, na CPA, se você não participa, ou no conselho de escola, você já acaba perdendo. Então, em cima desses valores, acaba sendo importante participar. É o que eles estão vendo por lá. Mas eu acho que essas avaliações estão meio furadinhas. Precisa dar uma orientada melhor aí, eu acho.

P8: Eu acho importante sim. Porque, se você participa do conselho, da CPA ou desses outros momentos aí, naquela progressão continuada que nós temos lá da prefeitura, também é avaliado.

Percebemos que a participação, nesse caso, funciona como uma “moeda de troca”. Embora alguns deles não concordem com essa relação, participar do processo de autoavaliação da escola e de si mesmos representa, para alguns professores, um meio de progredir, ainda que minimamente, seja em termos de pontuação ou em termos financeiros. Entretanto, entendemos que a importância de se construir processos participativos em torno de uma dinâmica de autoavaliação, deveria inspirar nesses profissionais uma relação mais ampla com a escola e com a qualidade que produzem, uma vez que se trata de um instrumento em potencial para qualificação da sua atuação, das suas condições de trabalho e da escola como um todo.

Para além desses elementos, foi possível observar ainda uma vertente que associa a importância da participação à necessidade de opinar nos processos discutidos, assim como se informar deles. Ainda que a informação seja um elemento inicial entre os possíveis graus de participação dentro de uma organização, segundo Bordenave (1983), por pouco que pareça ser, ela já manifesta uma determinada participação, “pois não é infrequente o caso de autoridades não se darem sequer ao trabalho de informar seus subordinados” (BORDENAVE, 1983, p. 31).

Essa vertente, indicada pelos sujeitos da pesquisa, pode ser representada pelas seguintes falas:

P1: Considero que reuniões pedagógicas são espaços importantes sim. Eu só não participo da CPA porque não dá pra eu participar das reuniões. Mas do Conselho de Escola eu participo e das reuniões de RPAI acho fundamental. Na verdade, a rede já prevê um horário que

o professor tem que estar em algumas dessas reuniões, né. Então a gente sempre participa pra poder saber o que está acontecendo e também dar opinião.

P3: Acho necessário. Eu gosto de ir pro Conselho de Escola então eu acho que a gente tem que participar. Não só do Conselho, mas também do TDC e da RPAI pra gente ficar por dentro das coisas que estão acontecendo, né.

P6: Concordo que seja importante sim. Principalmente o Conselho de Escola e a RPAI, porque participando deles a gente se informa e também da para tomar parte das decisões.

“Tomar parte”, “dar opinião”, “ficar por dentro das coisas que estão acontecendo”, traduz o porquê esses professores participam de espaços que os mesmos entendem ser para tomar decisões importantes e autoavaliar a escola e a si mesmos. Consequentemente, revelam a importância que eles atribuem à essa participação.

Entendemos que essas manifestações representam um processo bastante enriquecedor em uma experiência de autoavaliação, pois o ato de autoavaliar demanda dos atores um envolvimento em uma dinâmica de interiorização, em que é possível revisitar práticas, concepções, posturas e decisões. Se esses atores se abrem para fazer parte do processo de autoavaliação, a construção de uma cultura participativa, capaz de qualificar a escola, se concretiza a partir de elementos mais fundamentados na titularidade dos próprios atores. Isso pois, o ato de autoavaliar

[...] requer um olhar ampliado sobre o que o coletivo escolar está fazendo dentro das condições objetivas existentes na escola e como vem construindo as estratégias tanto para o alcance de metas realisticamente propostas como para superação dos limites encontrados (SORDI, 2012, p.166).

Apenas a internalização da importância de se fazerem partícipes desse processo, ainda que em um primeiro momento apareça bastante tímida, pode garantir uma real superação dos limites encontrados, a partir da apropriação dos dados que a autoavaliação pode revelar aos atores da escola.

Ademais, para que haja envolvimento dos atores, sejam eles do segmento dos professores ou de qualquer outro segmento, é necessário, antes de mais nada, uma organização mínima da dinâmica dos processos autoavaliativos vivenciados. Em alguns momentos, os professores nos revelaram que não acreditam muito no que os processos vivenciados podem oferecer em termos de qualificar as ações desenvolvidas.

p7: [...]Eu acho importantíssimo participar, porque é ali que a gente vai discutir coisas pra melhorar a situação da escola e dos alunos. Só que não tem sido muito bem aproveitado. Eu não falo só dessa escola. Nas escolas que eu passo, ultimamente não tem sido bem aproveitado. Não há propostas, não se discute o que tem que ser discutido, fica em torno de coisas que as vezes não são importantes. Então, é um espaço pra se debater e se decidir coisas importantes e não tem sido assim que está acontecendo. Eu acho que precisamos discutir o próprio conteúdo, discutir a forma como avaliamos as crianças, discutir o comportamento dos professores e dos alunos. Mas não está sendo discutido. A gente precisa achar soluções para melhorar o andamento da escola, né.

P11: Eu acho que esses momentos são importantes sim. É o mínimo, né. Eu acho que tem que ter esses tempos de parada acho que são importantíssimos. Agora, eu acho que também tem que ver como os profissionais vão pra esses espaços, se eles estão acreditando ou desacreditando.

Entendemos que a reflexão sobre “como os profissionais vão pra esses espaços” está intimamente vinculada ao bom aproveitamento deles na construção de práticas enraizadas de uma autoavaliação que envolva os professores. Portanto, a importância que os sujeitos atribuem ao processo de autoavaliação e seus possíveis equívocos devem ser consideradas na organização desses momentos fundamentados nos princípios da avaliação institucional participativa e nos anseios e reflexões dos atores, buscando compreender as forças e fragilidades que interferem na qualidade da escola.

A articulação de espaços que permitem aos atores refletirem sobre sua atuação e sobre a qualidade que estão produzindo na escola, leva alguns dos sujeitos dessa pesquisa relacioná-los à uma perspectiva formativa. Segundo eles é importante participar dos momentos que entendem ser de autoavaliação, pois esses momentos englobam um processo de formação que sempre pode ensinar algo relevante à prática docente.

P2: É importante participar, sim. Porque o TDC, por exemplo, é um espaço de formação, né. Lá a gente discute muita coisa importante do dia a dia da escola que acaba servindo para nossa atuação.

P3: Eu percebo assim, os professores que estão há muitos anos aqui, fazem isso constantemente. Eles são muito adeptos à avaliação da escola. E isso é muito legal porque a gente acaba aprendendo, né. Nós tivemos no ano passado uma situação de pichação aqui que foi tremenda, foi feia a coisa. Sabíamos quem era o aluno, mas não podíamos falar, porque existe uma coisa velada. E realmente, isso me

fez aprender também. Uma coisa que eu achei interessante é que eu questionei essa situação pensando que tinha que falar pra escola inteira e que a escola tinha que banir o menino. No primeiro senso comum meu, foi esse o meu pensamento. Depois eu comecei a refletir que a escola tem que agir mesmo do lado da pedagogia, usar alguns processos pedagógicos pra neutralizar tudo isso. Mas na hora, pensei em passar por cima de tudo isso e expor ele pra escola inteira e os próprios alunos banirem. Então, eu acho que é isso né. São esses os valores. E a gente também está aprendendo ainda. Por isso que eu falo: participar dessas discussões é importante pra gente amadurecer em vários aspectos.

P9: Eu acredito piamente na importância dessa participação. Mas a escola tem que realmente voltar pra si, mas aí, você veja bem, já cai numa concepção muito difícil, porque existem diversas concepções pedagógicas. Tem a formação dos professores, enquanto professores e como pessoas. Então, tem um pessoal muito crítico em relação à avaliação externa aqui. Ela nos decepciona muito, porque a gente sabe que a gente pode manipular os dados, se a gente quiser, como outras escolas fazem. É só pegar os melhores alunos pra vir no dia. Mas aqui não, o dia que é pra vir, vem todo mundo. Mas a gente já viu escola que escolhe os alunos melhores, só eles fazem, só eles são mandados pra fazer as provas. Aí realmente a escola vai. Eu vi no Estado, eles recebem um dinheiro maior, então não põem aqueles coitados, que são vistos como os fracos. Mas eu acredito piamente que, se todos os professores comessem realmente a discutir o que nós vamos ensinar e porquê ensinar isso, a coisa seria diferente. Por isso os momentos de avaliação nossa, do grupo, são como verdadeiros grupos de estudos. São importantes, porque o grupo de estudo dentro da escola, da um fundamento pedagógico comum à nossa prática. Enquanto não houver um fundamento comum, ou pelo menos cada um ter uma concepção do conhecimento, as coisas não mudam.

A necessidade de um processo de formação contínua aparece como demanda recorrente dos professores. Segundo eles, a participação no âmbito dos processos de avaliação institucional tem representado uma formação pautada na vivência da realidade da escola. Entendemos que esse movimento qualifica o processo de autoavaliação, viabilizando aos professores se verem nas relações construídas na escola, podendo olhar para seu trabalho inseridos em uma realidade mais ampla, que é a própria escola.

Entretanto, na nossa concepção, a autoavaliação não pode se esgotar no âmbito da formação contínua. É preciso que dela surjam elementos propositivos, frente aos dados obtidos, para que os atores consigam encaminhar decisões visando a superação dos problemas encontrados.

Manifestarem a importância que atribuem a participação nos espaços de autoavaliação, quando vinculada à formulação do Projeto Político Pedagógico, pode representar para os professores um maior sentido ao processo de construção da qualificação da escola. Entendemos que o Projeto Político Pedagógico é o instrumento orientador das ações dos atores da escola, mas também representa o processo interno de participação e negociação, tanto entre eles como entre a escola e o poder público.

Nesse sentido, pudemos observar algumas falas dos sujeitos da pesquisa que remetem à importância da participação em relação à reformulação do Projeto Político Pedagógico da unidade:

P1: A participação da gente acaba unindo as vozes, né. E isso, por um lado é muito bom. Por exemplo, a gente está num ano de reformulação do nosso PP. Nosso Projeto Pedagógico esse ano será reescrito. E aí, cada professor vem de um lugar e tem professor que está aqui já tem muitos anos, né. Então, como eu vim de outros lugares (uma escola que trabalhei durante muito tempo e também andei por outras escolas por tempos mais curtos), eu trouxe uma reflexão pra escola do seguinte: a gente não deve ter vários objetivos. No PP antigo tinha várias metas pra se cumprir e você não cumpria nenhuma. Então eu apresentei isso numa RPAI. Falei: gente vamos reduzir as nossas metas, se a gente tiver três metas, vamos tentar, ao longo de três ou quatro anos, fazê-los alcançar todas as metas. Não adianta ter aquele tanto de metas lá no papel e na prática a gente não conseguir atingir nenhuma delas. A gente consegue mais colocando o que está ao nosso alcance do que se a gente tiver dez. Você fica perdido, cada professor trabalha de um jeito diferente e a gente não chega a um denominador comum.

P7: Então, eu acho muito importante participar, principalmente pra gente formular nosso PP. Essa escola eu não posso te falar muito, porque eu não participei da construção do PP, quando eu cheguei aqui eles já tinham feito. Mas esse ano vamos fazer de novo. E eu sei que todo mundo colabora, participa. Quando eu participei na outra escola a gente discutia muito sobre o andamento da escola. Tudo era colocado em um papel, mas antes acontecia um processo bem demorado, porque a gente tem que discutir o andamento total da escola, né. Aqui a gente está fazendo isso agora, porque precisa dessa discussão antes de definir todos os projetos e todos os tipos de avaliação que vai pro PP.

Entendemos que um processo de avaliação institucional que envolva os atores em um movimento participativo, conduz a escola a pensar suas metas frente aos desafios colocados. Entretanto, para que essas metas sejam de fato socializadas é importante que os atores estejam envolvidos em uma cultura de participação efetiva.

Sendo o PP o elemento mais permanente que refere a vida da escola e que orienta os compromissos aceitos pela comunidade localmente envolvida na produção de bons resultados educacionais, parece obvio que quanto maior for a participação legítima dessa comunidade no processo de avaliação institucional, mais esses dados poderão produzir sentidos e fazer pensar no coletivo desses atores (SORDI e LÜDKE, 2009, p. 167).

Para representar um projeto Político Pedagógico que de fato “acaba unindo as vozes”, a autoavaliação da escola deve ser um movimento constante na vida da instituição. Se o Projeto Político Pedagógico não se torna reflexo desse movimento naturalmente participativo, a importância de participar dos momentos pedagógicos, sejam eles de que ordem forem, se dissolve. Portanto, em nosso entender, a importância dela deve sempre remeter à qualificação dos processos vivenciados no interior da escola.

Passaremos então a descrever e analisar os elementos que nos fizeram entender as formas de participação dos professores durante o tempo em que este trabalho foi desenvolvido.

3.2.3 Nossa percepção sobre as formas de participação dos professores

A partir da realidade investigada na construção deste estudo, percebemos que os professores têm atribuído diferentes formas para representar a importância que dizem ter sua participação na dinâmica da escola e, ainda que essa questão acarrete algumas contradições diante da realidade interpretada por meio dos dados, afirmam que são participativos. Porém, é preciso ressaltar que a presença do sujeito em determinados espaços, por si só, não pode ser identificada como participação uma vez que,

[...] não basta estar presente e agir para que se possa falar de participação e muito menos para que se possa qualificar essa participação. Também o controle da presença física dos atores é claramente insuficiente para permitir distinguir entre participação e não participação e para qualificar uma ou outra, tal como a expressão de certas formas de ativismo não deve ser confundida com participação (LIMA, 2011, p. 91).

Percebe-se que, buscar a compreensão de como se manifesta a participação de determinado segmento no âmbito de uma organização é um grande desafio, pois

engloba o que estamos entendendo por participação, assim como o que os sujeitos atribuem à um processo participativo por eles protagonizados.

Segundo Bordenave (1983), a participação dos sujeitos em qualquer instância demanda, antes de mais nada, um sentimento de “sentir parte de”. Para Sordi e Lüdke (2009), “a categoria do pertencimento potencializa o compromisso do conjunto da comunidade escolar com o projeto comum” (p.156). Dessa maneira, os atores podem perceber a viabilidade de interferir no projeto em curso, se apropriando desse espaço e se colocando no processo de qualificação da unidade educacional.

A perspectiva do pertencimento à unidade relacionada com a participação na vida da escola também é indicada por um dos sujeitos da pesquisa, quando questionado sobre quais fatores poderiam mobilizar o segmento dos professores a participar dos espaços de autoavaliação.

Q9: Creio que o fator mais importante seja a necessidade do professor ser efetivo e atuar em uma única escola, a fim de criar-se vínculo e ganhar conhecimento da comunidade escolar.

Pudemos perceber que várias são as sensações que motivam os professores a manifestar um pertencimento, ou a falta dele, em relação à unidade escolar. Entre os professores que participaram dessa pesquisa, aparece como elementos favoráveis ao sentimento de pertencimento à unidade: a autonomia para trabalhar os conteúdos em sala de aula, sem se preocupar com questões estruturais dos alunos; a localização do bairro em que está localizada a escola; sua estrutura física; a longa permanência do quadro de professores; a viabilidade do trabalho coletivo entre eles e as características das crianças. É possível perceber esses elementos por meio das falas dos sujeitos, que afirmam:

P1: Eu me sinto parte dessa equipe porque eu tenho liberdade para pedir material e para trabalhar da forma como eu quiser. Eu trabalho de acordo com as diretrizes da prefeitura, inclusive que eu ajudei a escrever. [...] Eu trabalho na prefeitura há treze anos e fiquei dez anos numa escola de periferia e lá, na verdade, eu era um guarda volumes, porque quando os alunos chegavam, eles ficavam perguntando o tempo todo se faltava muito tempo pra chegar o lanche. Eu preenchia apenas o espaço do tempo ali.

P3: Eu acho essa escola aqui maravilhosa. Eu gosto muito do bairro daqui. Eu sinto que esse bairro é como se fosse uma cidade pequena. Comprei um apartamento aqui perto, aí eu vim pra cá, porque na escola onde eu dava aula antes acabou o ensino de sexto ao nono, passou a ser tempo integral dos pequeninhos. Então eu dei sorte porque eu me mudei para o bairro e aqui na escola tinha uma vaga

pra professor e eu me mudei pra cá. Então eu adorei vir morar aqui. Meu marido também gosta muito daqui. Ele tem uma serralheria aqui, o irmão dele mora aqui. Eu venho trabalhar a pé, não preciso pegar ônibus, então eu gosto muito daqui.

P4: O grupo de colegas, né. O fato da escola ser bem arborizada, ter condições de eu desenvolver bastante coisas que diz respeito à minha disciplina, que é ciências, de fazer uma pesquisa de campo com eles, sem precisar sair de dentro do recinto escolar. Então isso torna mais fácil a aprendizagem deles. Eu posso mostrar uma árvore, eu posso mostrar um fungo, esse tipo de coisa. Trabalhar o concreto com eles. Aqui a gente desenvolve o projeto do meio ambiente e eles plantam a horta, vê crescer, então é gostoso.

P7: Eu acho que tem tudo a ver comigo sim. Gosto do espaço, das pessoas, é um corpo docente muito interessante, colabora em tudo que eu preciso. Eu me sinto bem aqui. Eu gosto de criança nessa faixa etária e elas são muito carinhosas comigo, né. Tudo elas querem me mostrar, querem falar, me beijam, me abraçam. O emotivo delas me atraiu.

Percebemos que tais motivações não se aproximam a elementos que justifiquem ou mobilizem os sujeitos a relacionar seu sentimento de pertencimento ou identificação com a unidade, a um processo de participação real na vida da escola. Nesse sentido, embora hajam professores que manifestem um sentimento de pertencimento à unidade, esse movimento não tem refletido a participação ativa desses atores nos espaços que eles entendem ser de autoavaliação da unidade.

A partir da observação que realizamos, especialmente da RPAI, TDC, Conselho de Escola e CPA, pudemos verificar que, contraditoriamente, os atores que mais participam oralmente, são aqueles que, ao serem entrevistados, nos apresentam elementos que caracterizam sua não identificação com a unidade.

P11: Pertencimento eu não tenho não. [...]me identificar completamente com a equipe, não me identifico. Isso não. Não sei nem se tem uma equipe aqui. Eu acho que é um trabalho à ser construído, porque eu acho que tem uma rotatividade muito grande. Então assim, na verdade, você constitui uma equipe com anos de trabalho, desde que haja uma identificação entre os professores e uma liderança da equipe gestora constituída. Na minha opinião, está difícil construir essa identificação.

Nesse sentido, ainda que a participação esteja relacionada ao processo de sentir-se parte de algum coletivo ou organização, não necessariamente, no caso dos professores, esse movimento tem ilustrado quem participa ou não dos processos de

autoavaliação. Entretanto, percebemos que os professores atribuem a questão da sua participação – ou falta dela – às ações desenvolvidas pela equipe gestora. Segundo eles,

Q2: [...] é papel da gestão organizar tempo e espaço para essas discussões ao longo do ano letivo, seja em reuniões de TDC ou RPAI. Os professores dedicam seu tempo às aulas e aos alunos e não tem "tempo" para outras questões. Por isso penso que com uma organização da gestão, seria mais viável nossa participação.

Acontece que a escola investigada já vinha em um processo de necessidade de se trabalhar com a equipe gestora incompleta e de alta rotatividade. No momento em que as entrevistas foram feitas, não havia nenhum membro da equipe gestora atuando, uma vez que a última OP, que esteve na escola emergencialmente durante seis meses, e a diretora, que atuou no ano de 2013 e 2014, haviam pedido exoneração do cargo. Quem então assumiu integralmente as funções da equipe gestora foi a vice diretora, que aposentou-se no primeiro semestre de 2015, ficando a escola sem nenhum membro da equipe gestora, por quase um semestre. Todo esse tempo sem equipe gestora completa é caracterizado pelos professores como um elemento que reflete de maneira negativa a dinâmica de participação entre os sujeitos da escola.

P2: Acho que tem muita coisa que precisa mudar na questão da estrutura da própria prefeitura. Por exemplo, essa questão da gente ficar tanto tempo sem OP, agora sem diretora. Tudo isso, essa parte da gestão, atrapalha muito no andamento do trabalho do professor e na forma como a gente participa dos espaços da escola. Parece que não, mas tem muita influência. O fato de não ter a equipe completa, desde o ano passado, principalmente sem OP, afasta o grupo. Não dá uma identidade pro grupo.

P5: Esse ano está muito quebrado a situação. Não tem equipe gestora, não tem vice, não tem diretor, não tem coordenador, não tem OP, não tem nada, então está complicado. É mais o grupo de professores atuando. Com o grupo de professores está bem entrosado o serviço. Mas a equipe gestora faz falta. Muita falta.

P10: Teve uma rotatividade da equipe gestora muito grande. Pra você ter uma ideia, a diretora de 2012 se afastou, ficou como vice em 2013 e 2014 e depois ela voltou como diretora. No meio desse processo veio outra que ficou aqui só um ano e depois se aposentou; a OP não permaneceu, e por aí vai. Quando eu entrei, a OP tinha se removido, aí veio uma outra OP que ficou só alguns meses e saiu. Em seguida veio uma outra orientadora que também não permaneceu. Desse jeito é muito difícil de trabalhar

Nesse sentido, a rotatividade pela qual a equipe gestora da unidade investigada passou, foi frequentemente ressaltada como elemento impeditivo de processos participativos entre os professores e os demais segmentos. No nosso entender, a equipe gestora e sua função na coordenação dos processos internos da escola, de fato, são fundamentais para conduzir a dinâmica e encaminhar decisões que atendam às necessidades da escola. Entretanto, é necessário que os professores assumam o protagonismo que lhes cabe na construção das bases de uma escola verdadeiramente democrática e participativa, a começar pela participação efetiva nos processos de autoavaliação da unidade.

Durante o processo de observação *in loco*, assim como em algumas falas nas entrevistas e conversas informais com os sujeitos da pesquisa, percebemos também o quanto a atuação dos professores da unidade é enaltecida positivamente.

P3: Os professores aqui são muito sem frescura, sabe. Se tem que fazer uma coisa, então todo mundo se empenha em fazer. Cada um faz a sua parte. Se um chegou atrasadinho, não tem importância, um cobre, no outro dia o outro fica mais, sabe. Ninguém fica controlando. Não tem aquela direção restrita dos segundos que a gente cumpre, porque o pensamento não é em segundos né. Então as ações cobrem ordens. E todo mundo fica mais quando precisa. Existe muito disso aqui. Então existe uma interação que é natural do grupo.

Os professores daqui, em relação à outras escolas, tem o desempenho muito bom. Então, a escola é famosa por isso. Mas eu vejo que acontece muito mais por empenho pessoal dos professores do que por uma política pública ou por outro sistema. Então o empenho dos professores como equipe aqui tem que ser destacado. Tem que ser considerado. Eles só faltam entrar dentro da casa da criança. (Fala da OP registrada em Diário de Campo, junho de 2014).

Percebemos que de fato há um movimento de preocupação e reflexão entre os professores sobre como atuar frente aos desafios vivenciados pela escola. Entretanto, essa atuação dinâmica, muitas vezes evidenciada pelos sujeitos da pesquisa como um elemento independente à sistemas e políticas públicas, se apresenta isolada e frágil, materializada em reflexões sem encaminhamentos. A sala dos professores se configurava no *locus* dessa situação. Vários foram os momentos em que observamos importantes reflexões e lapsos de autoavaliação de si e da escola que se perderam naquele espaço, por não haver uma articulação entre os sujeitos que conseguissem

canalizar o movimento de socialização e desabafos em encaminhamentos concretos que buscassem ações para superação dos problemas.

Uma situação que pode ilustrar essa questão, registrada em diário de campo, foi a manifestação de alguns professores sobre as atividades do Projeto Integração da Guarda Municipal de Campinas (PROIN)³¹, desenvolvido na escola. Segundo a diretora da escola, que atuou em 2014, trata-se de um projeto desenvolvido por “pedagogos policiais que vem trabalhar com as questões da violência, da droga e das relações com os adolescentes”. Na opinião da professora de Educação Física e da coordenadora do ciclo III, esses profissionais são agressivos e inadequados para ocuparem uma função dentro de uma escola, pois “lidam com os alunos como se eles fossem marginais”. Foi recorrente os questionamentos direcionados, nesse tom, à postura desses profissionais para com os estudantes da escola. De modo geral, a avaliação que os professores fazem sobre esse projeto é que “eles [os guardas municipais] não têm preparo para trabalhar com adolescente” (Diário de Campo, Maio de 2014).

Entendemos que reflexões sobre questões desenvolvidas no interior da escola, que possam contribuir para alterar a dinâmica da formação dos estudantes, são necessárias e, por isso, não podem permanecer apenas na forma de comentários informais em espaços aleatórios. É importante que os posicionamentos dos professores e dos demais atores possam estar inseridos em espaços de participação e decisão mais amplos e formalizados, para que sejam capazes de influenciar nos encaminhamentos da dinâmica escolar. Segundo os sujeitos da pesquisa, existem espaços de participação na unidade, mas, se esses espaços existem, como estão sendo apropriados pelos atores?

Q17: Os espaços de participação existem. É dado aos professores o direito de se colocar, de opinar e propor. Se suas opiniões serão acatadas ou não, isso dependerá do encaminhamento das discussões com o corpo docente e ainda, da maneira como a gestão conduzirá o debate.

Entendemos que, em um processo verdadeiramente participativo, não deve existir uma relação em que um segmento precisa dar ao outro o direito de participar. Porém, percebemos que ainda se faz necessária uma organização da escola para a

³¹ “O PROIN, Projeto Integração, é uma iniciativa da Guarda Municipal de Campinas, que visa a aproximação da Instituição à comunidade. É um projeto que tem por objetivo contribuir para a construção de uma cultura de paz, desenvolvendo propostas que priorizem a juventude, fundamentadas no exercício da cidadania e concebidas a partir de conceitos como SOLIDARIEDADE e COMPANHEIRISMO. Mostrando a Guarda Municipal como amiga e protetora da sociedade campineira.” (Disponível em: <http://proin-gmc.blogspot.com.br/>)

participação, para além da criação de uma estrutura que prevê instâncias de exercício da participação, pois, se essas instâncias existem, pode ser que não tem atuado em função da garantia da participação ativa dos sujeitos.

Porém, sabemos que “participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta” (LIMA, 2011, p. 77). Nessa perspectiva, percebemos que o fato de haver na unidade espaços que, supostamente, são abertos à participação dos atores, o princípio da participação ativa na construção da qualidade da escola, dentro do seu processo de decisão e administração, ainda precisa ser conquistado.

Apesar dos professores se sentirem partícipes pelo simples fato de estarem na escola, desenvolvendo atividades já previstas, como por exemplo planejar aulas e lecionar, o sentido de participação que explicitamos e defendemos, não foi percebido. A esse respeito, Lima (2011) afirma que

Na medida em que tais atividades podem ser consideradas imprescindíveis para que se possa falar de escola e de processo de ensino-aprendizagem, elas são requisitos decorrentes do *status* e das atribuições dos respectivos membros. Representam, quando muito, e se insistir em utilizar a palavra *participação*, uma forma de “participação imposta” que deve ser claramente distinguida da participação na decisão, no governo, organização e administração da escola (LIMA, 2011, p. 78, grifos do autor).

Em uma dinâmica de participação em que se enxerga apenas a perspectiva da participação imposta, fica difícil visualizar a capacidade de interferência dos atores na realidade da escola. Observamos que, na unidade investigada, os próprios atores não têm tanta segurança em considerar que a sua participação na dinâmica da escola, especialmente nos espaços que entendem ser de autoavaliação, possa refletir em decisões concretas para sua melhoria. Nas entrevistas, quando essa questão aparece, a resposta de alguns poucos professores apresenta muito bem articulado um discurso positivo sobre a capacidade que sua participação tem em interferir nos encaminhamentos e decisões da escola.

P6: A gente interfere sim, dando ideias ou propondo projetos diferenciados para motivar os alunos, a fim de intensificar o diálogo entre professor/aluno, professor/professor, professor/gestores como também contribuimos para o engajamento nas atividades

participativas, vistas até mesmo como práticas formativas na unidade escolar.

Entretanto, não obtivemos, por meio das observações, elementos suficientes que caracterizassem esse movimento, ao menos nos espaços em que os professores entendem ser de autoavaliação da unidade. Segundo o que traz nossos registros de campo, o Conselho de Ciclo³², é um dos espaços em que os professores conseguem propor, refletir, autoavaliar a unidade e a si mesmos de uma forma um pouco mais articulada e, em decorrência disso, chegam a debater algumas ações que podem interferir nos encaminhamentos e em algumas decisões da escola, principalmente no que se refere ao processo de formação dos estudantes.

Podemos observar essa questão na seguinte situação registrada em diário de campo:

A professora do primeiro ano do ciclo de alfabetização manifestou que não concorda com o fato de haver duas turmas nesse ciclo em que não se misturou alunos do bairro da escola, considerado um bairro nobre, com aqueles que vieram do bairro Horizonte³³, pois segundo ela “isso dá uma diferença no desenvolvimento geral da turma”. A vice diretora informou à ela que a vinda das crianças desse bairro para a unidade, se deu devido à um acordo entre a secretaria da diretoria leste e a prefeitura. Por isso a escola, localizada na zona sul de Campinas, teve que oferecer vagas para algumas crianças moradoras de um bairro da periferia, localizado na zona leste. A diretora informou também que, a princípio, não era pra haver divisão de turmas por bairro, como a professora questiona. Entretanto, quando formaram as classes, a dinâmica das famílias do bairro da zona leste não permitiu com que as turmas fossem fechadas de uma maneira diferente,, pois segundo ela, “essas crianças flutuam muito. Elas saíam e entravam da escola. Então, entre sair e entrar, sair e entrar, a gente não tinha um critério. Não dava pra priorizar essa ou aquela turma pra eles”. A professora do primeiro ano, incomodada, pediu que fosse destacada sua proposta de formar turmas sem a divisão de bairros. [...]A diretora sugeriu então que para o próximo ano as turmas sejam montadas junto com os professores e registrou em ata que essa é uma ação para 2015. (Diário de Campo, Maio de 2014).

Ainda que o possível encaminhamento tirado na reunião, após a intervenção da professora, seja uma ação futura, a inquietação, reflexão e discussão que ela gerou,

³² Diferente do Conselho de Escola, instância máxima no processo de tomada de decisões, pelo qual perpassa as mais diversas pautas que envolvem toda unidade, o Conselho de Ciclo é um espaço que reúne todos os professores de determinado ciclo para debater as especificidades do processo de ensino-aprendizagem vivenciado por aquele professor.

³³ Nome fictício referente ao bairro em questão.

englobou vários aspectos da organização do trabalho pedagógico da escola e da atuação dos professores frente àquela situação de turmas fechadas, caracterizadas por bairros. Entendemos que o que aconteceu naquele momento, entre os professores daquele ciclo, foi uma experiência importante, que levou os professores a pensarem e se colocarem acerca da organização interna da escola, em um espaço que, convencionalmente, não debateria essa questão pois se tratava de avaliar o processo de ensino aprendizagem das crianças de cada turma pertencente ao ciclo em questão. Além disso aquele é um espaço extremamente limitador para a dinâmica de autoavaliação da escola como um todo, pois, além de não envolver todos os professores da unidade, engloba as vozes apenas de um segmento.

Na contramão das afirmações dos poucos professores que dizem acreditar que há uma capacidade de interferência da sua participação nos processos decisórios da unidade, há aqueles que afirmam o contrário:

P4: Eu acho que a participação da gente não interfere não. Porque assim, meu trabalho é meu trabalho, o deles [equipe gestora] é o deles. Eu trabalho aqui ou em qualquer outro lugar que eu for do mesmo jeito. Então eu acho que não interfere não. Acho que não tem nada em relação ao meu trabalho que possa interferir nessas decisões. A escola pode caminhar pra um lado ou pro outro, mas o meu trabalho sempre vai ser o mesmo.

Dos dezessete (17) professores que responderam essa questão no questionário, sete (7) sinalizam considerar que sua participação exerce influência nos encaminhamentos e decisões da escola apenas em parte; cinco (5) consideram que não exerce nenhuma influência; e outros cinco (5) consideram que exerce influência.

As respostas obtidas na configuração desse gráfico, têm as seguintes justificativas, dadas pelos sujeitos da pesquisa:

Q3: Não há muitos professores participantes para fortalecer nossa voz, então fica difícil da gente influenciar em alguma decisão.

Q4: Tudo que proponho aqui não é aceito ou não escutam. A escola tem uma direção muito autoritária.

Q7: De modo geral, é o grupo inteiro que decide. Perpassa por várias pessoas. Se aprimora as ideias e aí é votado. Mas não são todos que participam, pois as vezes não dá pra acompanhar todos os momentos da escola.

Q10: Os professores participam somente dentro de reuniões pedagógicas, então a gente acaba tomando decisões mais relacionadas ao pedagógico.

Q11: Tudo é documentado em ata e entra no projeto político pedagógico da UE. Mas nem sempre se faz "cumprir" as decisões no decorrer do ano letivo.

Nesse sentido, podemos observar que, segundo a percepção dos professores, a não influência desse segmento nos processos decisórios da unidade perpassa questões de diferentes ordens. Nota-se o reconhecimento de que este não é um segmento participativo, e que para obter capacidade de atuação e intervenção é necessário que o coletivo de professores mantenha uma organização mínima para viabilizar o fortalecimento de sua voz. Em outro momento, percebemos uma caracterização da direção como autoritária, por não escutar ou aceitar propostas.

Ao olharmos para a especificidade da maneira como se manifesta a participação dos professores na dinâmica da escola, é comum percebermos sentimento de desinteresse, falta de informação e alienação de responsabilidades. Entretanto, é importante ressaltarmos que os processos participativos na nossa sociedade ainda estão em construção.

Apesar de a participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas (BORDENAVE, 1983, p.46)

Percebemos que, na realidade investigada, há um exercício constante de formas alternativas de participação, desenvolvido especialmente por aqueles atores que se dispõem a construir o que entendem ainda não estar pronto. Esses mesmos atores questionam a real capacidade que sua participação pode exercer na tomada de decisões e deliberações dos processos internos à escola.

P11: Eu acho assim, a gente não pode falar que está tudo pronto. Não, não acho. A gente tem que ir prá lá e discutir e tentar. Se nós conseguimos esse espaço de discussão, tem que ir lá apresentar propostas, porque se foi oferecido você tem que ocupar, se você não ocupar uma outra pessoa vem e ocupa. E eu fico preocupada com isso, as mudanças ocorrem de uma maneira um pouco aleatória. Por exemplo, sobre essa questão da escola integral, se aqui passar a ser escola integral como dizem, eu queria entender até que ponto nós professores temos a capacidade de falar “ não, nós queremos que seja de primeiro ao nono e não só até o quinto ano”. Porque permanece

uma equipe. Ou nós vamos ser jogados? Queria saber até que ponto a gente tem uma real capacidade e legitimidade para negociar. Porque eu não consigo entender a avaliação se eu não consigo entender a negociação.

Práticas de autoavaliação, no interior da escola, englobam múltiplos atores envolvidos com a unidade e com o seu projeto educativo, assim como suas concepções de Homem e de mundo. O exercício da negociação no processo de autoavaliação depende da participação dos atores em um diálogo constante acerca do seu compromisso para com os objetivos da qualificação da escola pública. Porém, é preciso que essa negociação transcenda aos muros da escola, para que se possa dialogar também com o poder público sobre as demandas necessárias para a construção da qualidade que se almeja alcançar, contando com a participação que cabe à cada um desses atores.

Uma negociação ampla e responsável com os atores da escola – acerca do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença. Primeiro, porque a população atendida tem direito à melhor qualidade possível oferecida pelo serviço público; segundo, porque o exercício de novas formas de participação na instituição se constitui em um importante meio para desenvolver a contrarregulação quando o serviço público sofre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras. (FREITAS, 2005, p. 929).

Para que o compromisso da negociação entre os diferentes atores e segmentos envolvidos no processo de autoavaliação seja desenvolvido, é importante partirmos do princípio de que as instâncias de participação viabilizam e legitimam o poder de decisão dos atores. Por isso, “não devemos confundir/contentar com exercícios de participação superficiais e demagógicos planejados para, indiretamente, produzirem desejo de não participação ” (SORDI e LUDKE, 2009, p.166). Segundo Bordenave (1983), há duas questões chave para se pensar os graus e níveis de participação dos sujeitos em um grupo ou em uma organização: “qual é o grau de controle dos membros sobre as decisões” e “quão importantes são as decisões de que se pode participar” (BORDENAVE, 1983, p. 30).

Nesse sentido, se mesmo com as instâncias de participação existentes na unidade, os atores sentem que não exercem influência nos processos de decisão e sua participação não reflete em ações desencadeadoras da melhoria da educação veiculada

pela escola pública, é preciso repensar os princípios dessas instâncias e evidenciar como elas estão sendo pensadas pelo poder público.

Muito embora haja um desejo de ensaiar formas alternativas de participação, temos observado uma vertente destorcida do princípio da representatividade, quando questionamos os professores sobre a sua participação nos processos de autoavaliação e decisões da unidade.

P1: Nas reuniões, por exemplo nas reuniões de Conselho, as opiniões que a gente dá são registradas e depois são votadas. Dependendo da maioria, tomam-se decisões. Às vezes a gente participa. Por exemplo, na escola não tinha dicionário, não tinha outros meios da gente fazer pesquisa e aí eu conversei com a diretora, a diretora levou pro Conselho de Escola o meu pedido e ela comprou o melhor dicionário que tem no mercado para os alunos usarem. Então a partir da minha interferência, mesmo que indireta, porque eu não participo dessas reuniões, tive condições de resolver essa dificuldade.

P5: Olha, eu acho que pra participar dessas coisas tem que gostar. Eu particularmente não gosto, não faço nada, nada. Todos os projetos que eu faço eu não ganho nada a mais por eles, mas a maioria faz pra ganhar³⁴. E tem também as características de cada um né. A Joana³⁵, por exemplo, quando veio da outra escola, já participava da CPA lá, então chegou aqui ela já abraçou a CPA e a RPAI. Então a gente deixa pra essas pessoas que já tem a característica fazerem, né.

P10: Na outra escola automaticamente a gente era obrigado a participar. Porque não tinha ninguém, né. O número de professores era pequeno. Então como que fazia? Durante um ano, por tanto tempo, você era membro oficial do Conselho, por exemplo. Depois você virava suplente, depois você voltava como oficial. Então era automático, você sempre participava. Todo mundo participava de tudo. Aqui nessa escola tem eleição pro Conselho. Então os sete mais votados ficam fazendo parte do conselho. Tem funcionado também, porque aí não precisa de todo mundo vir, né. Quem vem, acaba resolvendo muito bem as questões que aparecem.

De fato, as qualidades pessoais interferem bastante quando pensamos o envolvimento e a participação dos sujeitos em espaços importantes de um grupo ou de uma organização. Segundo Bordenave (1983), as barreiras para uma participação efetiva

³⁴ Professora se refere à Hora Projeto (HP), pagamento de remuneração extra previsto na rede municipal de Campinas àqueles profissionais que desenvolvam atividades extracurriculares.

³⁵ Nome fictício referente à professora coordenadora da CPA, do ano de 2014.

de todos os atores de uma organização também podem ser encontradas nessas mesmas qualidades pessoais de algum membro.

Entretanto, atribuir ao outro a responsabilidade integral de participar e deliberar por si, não coaduna com o verdadeiro sentido de uma organização participativa pautada no princípio da representatividade. Esse princípio prevê, de antemão, a existência de um sistema eleitoral e, para sustentar esse sistema, deve contar com o ordenamento de mecanismos de representação. Nesse sentido, é necessário que os atores de cada segmento possam se organizar internamente para viabilizar com que os instrumentos de participação e representação conversem entre si, uma vez que não são e não devem ser incompatíveis.

Porém, o que temos visto, não só na realidade da unidade investigada, mas em diversas outras organizações, é uma substituição da responsabilidade em manter os instrumentos de participação, que fundamentam o princípio da representação, pelo simples ato de votar em uma pessoa que se candidata à supostamente representar um segmento. Lima (2011), nos adverte que esse movimento se aproxima de uma participação passiva, podendo evoluir para um estado de não participação, pois

[...] certas formas de intervenção, ao serem consideradas como formas de participação mínima – o voto, por exemplo³⁶ –, permitirão que a participação dos atores que se limitam a votar possa ser caracterizada como uma forma de atividade passiva, ou de participação passiva (LIMA, 2011, p. 91).

Além disso, observamos que, na escola investigada, a lógica da participação supostamente representativa tem inspirado, não só nos atores que se colocam como representados, mas também nos representantes, concepções e ações desvinculadas do compromisso de representar seus pares. Podemos perceber essa questão na seguinte manifestação:

P3: Nesse ano eu fiz campanha pra mim mesma (risos). E eu fiquei desesperada. Falei “meu deus precisa comprar livro”. Porque a única forma de eu comprar livro, que eu percebi, é eu estar lá nas reuniões. Na hora de discutir as verbas eu posso falar “eu quero livro, eu quero isso aqui, eu quero aquilo ali”. Então eu falei assim pros outros professores “por favor, vote em mim! Por favor, porque eu preciso ganhar!”. Então eu percebi que eu tinha que estar lá

³⁶ “Segundo J. R. Lucas (1985,p. 131), O voto constitui uma forma de participação mínima, e é tão acessível a todos e tão fácil de ser exercido que ninguém pode plausivelmente argumentar que votar leva tempo ou dá trabalho demais” (LIMA, 2011, p.91).

decidindo junto se quisesse alguma coisa do meu interesse. E aqui na escola, todo mundo quer alguma coisa. Eu venci em quarto lugar. Ainda fiquei chateada, queria que tivesse sido em primeiro lugar (risos).

Percebemos, portanto, uma perspectiva que leva os sujeitos quererem integrar um determinado espaço, que dá o direito a quem o compõe de deliberar sobre as decisões da unidade, para que possam realizar conquistas que sejam do seu próprio interesse em detrimento do interesse de outros. Não entendemos que uma dinâmica representativa de participação seja sinônimo de transferência de responsabilidades deliberativas a outros, mas sim uma possibilidade de envolver todos os atores em processos de participação alternativa, em busca do bem comum daquele grupo.

No caso das escolas, a participação nos espaços deliberativos e de autoavaliação deve ter como horizonte a qualificação dos processos internos, em busca de uma educação socialmente referenciada, que chegue a todos os estudantes. Percebemos que para que possamos construir essa consciência participativa dentro dessa perspectiva é preciso desconstruir a concepção de uma participação atrelada à conquista de benefícios próprios. É preciso que as escolas e seus atores estejam mobilizados em torno de um processo de responsabilização participativa, em que possa se enxergar qual a responsabilidade que lhe cabe, assim como à que cabe ao poder público na construção da qualidade da educação que promovem.

No nosso entender, esse é um movimento dialético, ao passo que para viabilizar essa mobilização é necessário que haja uma permanente articulação de instâncias participativas dos atores dentro da própria escola, e só o fortalecimento dessas instâncias participativas podem garantir uma dinâmica de mobilização, na construção de escolas fortemente instrumentalizadas para responsabilizar o poder público e assumir a responsabilidade que esse deve lhe atribuir.

Esse não é um movimento tão simples de ser construído, uma vez que mexe com concepções dos atores envolvidos no processo. Diante das diferentes manifestações e concepções de participação que encontramos entre os sujeitos da nossa pesquisa, destacaram-se alguns elementos que caracterizam impedimentos atribuídos à dinâmica da participação nos espaços de autoavaliação da escola. Passaremos então a descrever e analisar esses elementos.

3.2.4 Impedimentos à participação

Temos percebido, a partir da nossa investigação, que a maioria das pessoas reproduzem um discurso que ressalta a importância de se desenvolver experiências participativas e, muitas vezes, essas pessoas se sentem praticantes assíduas desse exercício. Entretanto, temos percebido ainda que há um custo na participação dos atores nos diferentes espaços, tanto os que possam qualificar a escola pública, como aqueles que encontramos na sociedade como um todo. Ainda que seja uma participação pequena, ela demanda do sujeito um despendimento mínimo de tempo e energia que, na prática, pode dificultar o envolvimento das pessoas.

No que se refere à participação dos professores nos processos de autoavaliação da escola, ressaltamos o reconhecimento da sua importância atribuído pela experiência de Avaliação Institucional Participativa (AIP) da rede municipal de Campinas, que previu mecanismos de inserção e manutenção desses atores em um movimento de integração e participação ativa na construção das bases dessa experiência. A rede municipal privilegiou a participação desses profissionais na Comissão Própria de Avaliação (CPA), se comprometendo em remunerá-los por meio de horas projetos (HP), sendo este o único segmento com remuneração extra prevista.

Entretanto, percebemos que este reconhecimento não tem sido suficiente para garantir a participação ativa desses atores nos processos de autoavaliação da unidade investigada. Nesse sentido, tem nos revelado algumas questões que caracterizam impedimentos e dificuldades das pessoas quererem participar ativamente da dinâmica da escola, para além daqueles espaços tidos como naturais à sua função.

Pode-se observar que, independente de como os sujeitos da pesquisa relacionem a importância de se participar dos espaços de autoavaliação, sempre mencionam a importância da consequência dessa participação retornar de alguma forma como devolutiva do seu trabalho.

P2: A Avaliação da escola é importante, só que a gente não teve ainda uma devolutiva, por essa questão mesmo de não ter a equipe pedagógica completa, principalmente a OP, a gente não teve uma devolutiva sobre essas avaliações e o que nós discutimos. Desse jeito, a gente não vê sentido em ficar reunindo.

Não foi incomum percebermos a atribuição feita pelos sujeitos da pesquisa à falta de uma equipe gestora como dificultador da sua participação, assim como do andamento de toda a dinâmica da escola.

P4: Eu acho que a gente procura sempre estar avaliando se está surtindo efeito as coisas que a gente está fazendo. Mas agora a gente está sem direção, sem nada, está um caos. Não tem direção, não tem OP, não tem vice. A escola está assim, um dia o supervisor vem, um dia não vem, um dia vem de manhã, um dia vem de tarde, então está complicado. A estrutura da rede tinha que pensar melhor esse tipo de coisa. Ficar sem gestão atrapalha muito a forma como a gente atua na escola.

P5: Acho que aqui, o que a gente está segurando nessa escola é a competência, a responsabilidade e a entrega dos professores, porque todo mundo aqui se dedica, não falta ao trabalho, vem, um passa pro outro, é um coletivo muito legal. Entre os professores, né. Os professores e o pessoal da secretaria, porque quem está segurando a escola, praticamente, somos nós. E já tem um tempo que tem essa oscilação de funcionário na gestão. Esse ano, em 23 anos na rede municipal, é a primeira vez que eu estou trabalhando em uma escola que está totalmente descoberta de equipe gestora. Já trabalhei em uma outra, mas sempre tinha uma vice ou uma OP, agora totalmente descoberta é a primeira vez. Então não dá pra focar muito só no nosso trabalho porque tem que ficar apagando o fogo que aparece, entende.

P11: Então, com todos esses problemas de uma grande rotatividade na gestão, muitas vezes você acaba se fechando no seu universo da sala de aula. Então você fala “ não, sou eu e meus alunos. Sou eu e eles, então vamos lá. Eu vou investir nesses 50 minutos e aí nós vamos seguir em frente”. Eu me apego nisso pra fazer dar certo.

Segundo Bordenave (1983), um aspecto importante para os processos participativos é a distribuição de funções. Dentro destas possíveis funções existem as lideranças e os que tomam parte nos diferentes comitês ou organizações dos diferentes segmentos. No nosso entender, na medida em que a estrutura de uma organização cresce, aumentando o número de pessoas nela inserida, aumenta ainda a dificuldade de participação, devido a compartimentalização dos grupos e dificuldade de comunicação entre eles. Um desafio maior ainda, encontrado na unidade investigada, foi a falta de comunicação estabelecida entre os grupos e o segmento que possivelmente exercia a função de liderança no interior da unidade, no caso, a equipe gestora.

Obviamente que, quem participa de um determinado processo, especialmente no que se refere à um processo de avaliação, quer obter a devolutiva do que se discutiu e

do exercício desenvolvido. Sem uma equipe gestora, realmente se inviabiliza muito esse movimento. Se observarmos a dinâmica anterior do processo de construção da experiência da AIP na unidade investigada, ainda que nossas inferências sobre esse processo tenham sido desenvolvidas de maneira limitada, por meio do estudo das atas da CPA, será possível perceber uma melhor articulação entre os segmentos e, inclusive, uma maior participação do segmento dos professores.

Esse movimento pode ser reflexo de uma boa organização entre a equipe gestora, que por algum momento se manteve completa. Entretanto, observa-se que, mesmo durante esse período, ainda que se possa perceber uma participação um pouco menos tímida, a questão da falta de participação entre os professores sempre esteve presente, independente de como estivesse o quadro de profissionais da gestão.

Porém, há um reconhecimento entre os sujeitos da pesquisa sobre os aspectos positivos que uma equipe gestora completa e pautada em princípios democráticos pode agregar à escola e à participação dos diferentes atores.

P11: Eu acho que, se você tem uma equipe gestora que consegue articular melhor essa participação, ou essa gestão democrática, consiga realmente implementar e implantar uma gestão democrática, fica mais fácil, porque você consegue constituir um grupo, uma equipe, e aí a equipe tenta negociar. Tem mais coisas pra negociar até com a política pública. Agora, se tem uma equipe gestora que não consegue implantar uma gestão democrática e aí você também não tem uma equipe constituída de professores, aí fica mais difícil. Eu acho que esse diálogo é fundamental.

Nesse sentido, percebemos que além da falta de uma equipe gestora completa, a falta de elementos que contribuam para dar identidade e construir uma equipe de professores estável também aparece como impedimento à construção de processos participativos entre esse segmento na unidade investigada.

Em nossa primeira aproximação dos sujeitos da pesquisa, percebemos um quadro de professores recentemente renovado na unidade, na medida em que oito (8) destes atuavam a mais de cinco anos na EMEF, e os outros vinte (20) atuavam a menos de cinco anos. O tempo de atuação na unidade nos revela um processo de rotatividade dos professores, o que pode ser um dificultador do processo de participação, uma vez que, com a frequente mudança dos atores, o pertencimento à unidade, a identidade com

a equipe e a consequente participação nos processos que possam qualificar suas ações ficam cada vez mais distantes.

Segundo os sujeitos dessa pesquisa, a própria estrutura da rede é o principal elemento que contribui pra que essa grande rotatividade dos professores, especialmente dos professores dos anos finais do ensino fundamental, aconteça:

P8: Eu sai de uma escola em 2012 que eu me identificava muito, eu me identificava muito com as professoras, eu me identificava muito com o trabalho, eu me identificava muito com o espaço e com os alunos. Era uma escola pequena. E eu sai porque eu não tinha minha jornada completa lá, então eu vim pra cá porque aqui eu teria minha jornada completa. Esse processo estava muito desgastante. Eu tinha parte da minha jornada lá e eu tinha que todo ano passar por um processo de seleção, todo ano atribuir. Não sabia se ia ter aula ou não, isso é terrível pro profissional. É também um problema da rede municipal, que tem uma diretriz curricular, que aponta pra um caminho, e tem uma política de gestão de pessoas que vai pra um outro caminho. Então você tem uma diretriz curricular muito bem estruturada, eu gosto da diretriz, só que ela não tem a ver com a prática. Essa estrutura acaba não favorecendo o trabalho do professor, então você tem um discurso pedagógico muito bem estruturado, bem feito, bem construído e uma prática que destoa totalmente desse discurso pedagógico.

P10: Essa ideia da participação e do vínculo já está rompido. Lógico que assim, o vínculo se constrói e tudo mais, né. Mas eu acho que tem uma identificação quando você vai pra uma escola onde você pode privilegiar a sua jornada. Aí você participa, né. Porque você é um trabalhador ou uma trabalhadora que depende do salário, o foco muda.

P11: Enquanto a diretriz fala da necessidade do professor estar ligado à sua unidade escolar, trabalhar em uma unidade escolar apenas pra ele se identificar com o projeto político pedagógico, como a política de gestão de pessoas olha? Tem três escolas que está sem professor de história. Em uma tem quatro aulas, aqui tem três, aqui tem duas. Então eles unem isso em um bloco só e aí vai por água abaixo aquele discurso. Você pensa em cargos, você não pensa nesse vínculo entre professor e escola. Existe um discurso que a própria estrutura não permite que esse discurso aconteça na prática. Se perguntassem pra mim se eu queria ficar na escola que eu trabalhei anteriormente, eu responderia que quero ficar. Mas eu tinha uma questão de sobrevivência. Eu tive que sair porque todo ano eu tinha que passar por esse processo.

Em nossas observações, percebemos uma grande circulação de professores que estavam ali apenas para dar uma ou duas aulas no dia. Certamente, envolver esses profissionais em espaços participativos se torna um desafio muito maior. Entretanto, se

observarmos a relação que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem a jornada completa em uma única unidade, não veremos tanta diferença no envolvimento e na maneira como estes participam da escola e dos momentos de autoavaliação. Esses profissionais evidenciam um outro aspecto que possa se configurar em um possível impedimentos à sua participação:

Q8: O Maior fator é o tempo. O professor está sempre com muito trabalho e fica difícil participar em reuniões fora de seu horário.

A questão do tempo aparece com bastante frequência na fala dos professores como um impedimento à sua participação. Em uma conversa informal, durante o período em que observamos os espaços da escola, uma professora dos primeiros anos do ensino fundamental discorreu sobre como o tempo de trabalho na escola é capaz de minimizar a vontade do professor de participar dos espaços da escola. Nos contou que quando começou a trabalhar não entendia por que as professoras mais velhas nunca abriam a boca nas reuniões e, segundo ela, hoje já é capaz de compreender essa situação devido ao cansaço, mas tenta fugir disso, pois não quer ficar passiva (Diário de campo, Agosto de 2014).

A reflexão sobre o tempo de trabalho nos parece, de fato, um grande empecilho à participação ativa dos sujeitos. Além do tempo, participar exige ainda disposição. Onde buscar essa disposição após uma jornada de trabalho excessiva e desgastante?

P11: Teria que se pensar uma outra jornada para os professores e se pensar uma outra política pública. Na política da rede você pensa em cargos, você não pensa no vínculo entre professor e escola. A gente tem que ter claro uma coisa, você tem um ritmo muito frenético de trabalho, você tem salas de aulas superlotadas e você tem muitos conflitos acontecendo. Então, assim, você imagina, nós temos duas horas aulas por semana pra sentar e resolver como vai ser a semana seguinte, é muito pouco. E é uma equipe grande, são várias pessoas falando para duas horas aula, se for pensar isso na prática, é muito pouco, porque a pessoa pode fazer uma proposta e outras precisam falar, tem que discutir, e isso demanda um tempo. A questão é pensar na jornada. Sua questão me remete à jornada de cada professor, quais os tempos pedagógicos que eu tenho e que a equipe gestora tem, porque eles também são sobrecarregados de trabalho burocrático. Então assim, muitas vezes as pessoas se perdem, e acho que talentos se perdem, dentro dessa dinâmica. Isso em todos os sentidos, alunos nossos, equipe gestora, enfim, de todo mundo. Muitas vezes pode ser até que a equipe gestora não queira negociar, mas qual o tempo previsto pra isso dentro da minha própria jornada? E aí volta pra questão dos dois terços, você tem dois terços com o aluno e um terço

pra se dedicar à cursos, que é o piso nacional, que a rede ainda não aplica, acho que nas escolas integrais tem mais isso. Eu acho também que é uma questão de estrutura, né, da própria escola, que vai inviabilizando alguns tempos.

Entendemos que a construção dos processos participativos demanda uma educação para a participação. A participação pode ser aprendida e aperfeiçoada pela prática. Entretanto, esse aprendizado “não se adquire numa sala de aulas, mas na chamada práxis” (BORDENAVE, 1983, p. 72). Nesse sentido, se queremos de fato incentivar a participação ativa dos sujeitos, é necessário pensarmos em mecanismos que garantam objetivamente essa participação. Ao que se parece, a questão maior que impera entre o segmento dos professores, não é a remuneração, uma vez que esse quesito já é contemplado pela política de AIP, mas sim a jornada de trabalho. No que se refere à questão da jornada, os próprios atores sugerem:

Q2: Inserir esses processos avaliativos na rotina escolar pode ser um fator que mobilize mais os professores a participar. Por exemplo: que existisse um certo número de horas/aulas dentro da carga horária do professor ou profissional da educação.

Nesse sentido, temos observado que, para a maioria dos professores, a prática participativa tem sido caracterizada pela difícil acessibilidade aos espaços de discussão e reflexão, devido à uma organização estrutural que não pensa a inserção desses espaços contemplados em sua jornada de trabalho. Esse movimento inspira descrença e rejeição ao modelo de avaliação institucional vivenciado pela rede.

Q15: Eu acredito que comissões de avaliação não funcionam plenamente sem mudança da cultura escolar. Em minha opinião, enquanto o trabalho pedagógico dos professores estiver restrito à sua sala, encerrado em suas quatro paredes, a escola não vai mudar. Mesmo que se tenham comissões com a participação de vários segmentos, se os professores em seus projetos pedagógicos não caminharem coletivamente e colaborativamente, a escola não vai mudar. Eu acredito na mudança e na participação que começa com os alunos e reverbera pela escola. Numa cultura em que os alunos não têm voz, onde falta espaço e respeito por seus dizeres, nem a democracia, nem as práticas participativas poderão se instaurar verdadeiramente. Eu acredito que a cultura da participação começa com os alunos, em assembleias de classe e assembleias de escola. E acredito na mobilização dos professores dentro de um trabalho que tem que ser coletivo porque a escola é de todos. Quando a escola passar a dar voz aos seus alunos e ensiná-los como nela participar, e ainda, quando professores não se isolarem em seus fazeres

pedagógicos, a escola começará a mudar. Quando nascer dentro da escola uma nova cultura, ela mudará. E então, qualquer outro segmento de participação e avaliação funcionará muito bem.

Se há impedimentos à participação, há também uma vontade de construir uma nova cultura participativa, ainda que essa vontade não seja compartilhada por todos. Entendemos que esse é o maior desafio dos processos participativos. Disseminar uma cultura participativa e envolver a maioria dos sujeitos nessa cultura, caminhando pela contramão das organizações.

3.2.5 A participação dos professores e sua relação com as aprendizagens dos estudantes

Quando falamos em avaliação institucional nos remetemos a um necessário compromisso com a autoavaliação das práticas dos atores que compõem a escola pública, para que se possa viabilizar meios de construção da qualidade produzida por ela. Ao falarmos em qualidade, há um leque de possibilidades sobre qual qualidade podemos nos referir. Certamente, temos nos referenciado em uma perspectiva de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004) para pensarmos os processos da escola pública.

Parte-se do princípio que a qualidade negociada implica uma participação que gera a mudança, uma vez que os atores sociais envolvidos com os problemas são os que mais detêm conhecimentos importantes sobre a natureza destes problemas, seus limites e possibilidades (FREITAS, 2005). A qualidade negociada permite um movimento de compartilhar responsabilidades entre os sujeitos sociais e o poder público, desqualificando a lógica de responsabilização individual, seja da escola, do professor, ou do aluno.

Porém, não há como conceber a qualidade da escola pública se não perpassamos pela problematização das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que os processos de autoavaliação construídos no interior das escolas devem envolver a garantia de que os estudantes estão aprendendo, pois do que adianta construirmos uma cultura de autoavaliação em uma rede pública de ensino, se não conseguimos fazer com que as aprendizagens sejam contempladas? Nesse sentido, procuramos entender como os professores percebem a relação da sua participação (ou falta dela) com a qualificação e garantia das aprendizagens pelos estudantes.

Percebemos que a maioria dos sujeitos que participaram dessa pesquisa atribuem relação sobre a participação dos professores nos processos da escola com as aprendizagens dos estudantes. Essa atribuição, em todos os casos, está relacionada à viabilidade que os espaços de autoavaliação e reuniões coletivas dão às trocas de informações e conhecimento.

P3: Eu acredito piamente que nossa participação influencia, porque o professor pode rever a prática dele. Às vezes, a gente tem até um discurso, né, a forma como a gente fala, às vezes a outra pessoa que está ouvindo, não entende da mesma forma, aí um e outro vão aprendendo a ouvir e aprendendo a falar, a dar o tempo do outro. E isso é a interação com o espaço. Quanto mais ele faz grupo de estudo, quanto mais ele olha prá atuação dele, que também é importante, ele tem a possibilidade de mudar a prática. Em todas as escolas que eu participei, eu mudei minha prática, acrescentei alguma coisa, passei para outros professores. E isso de alguma forma chega no aluno.

P:5 Eu acho que tem viu. Com a CPA, você fica mais próximo de todas as linhas de discussão da rede, da escola, do conjunto com a criança, porque na CPA participa pai, participa aluno, participa professores, e depois eles dão um retorno do que está sendo feito, do trabalho que está sendo feito. Já chama Comissão Própria de Avaliação, então a gente pode avaliar todos os aspectos juntos. E essa parte da CPA, quando não tem na escola, ela deixa um buraco.

P6: Sim, de certa forma é mais um canal ou ponte que circula entre a unidade escolar, no agir comunicativo dos sujeitos a fim de construir um consenso enquanto um plano coletivo, que tem finalidade de observar, averiguar, refletir novas formas de aprendizagens, e isso reflete sim na nossa prática com os alunos.

P7: Eu acho que sim. Às vezes ele [o professor] está com algum problema e coloca nessa reunião e as vezes o próprio colega ajuda, ou a direção ajuda a solucionar a falha dele ou o problema dele. Então eu acho que contribui sim prá melhorar o ensino e aprendizagem. Por exemplo, quando o professor coloca numa RPAI o problema que está acontecendo e pede ajuda, daí vão surgir várias falas, e em uma dessas falas, ou em um desses tipo de ajuda, eu acho que ele vai se enquadrar e vai levar prá sala de aula uma das experiências colocadas ali prá tentar ajudar no problema que ele está encarando. Então eu acho que tem que ter diálogo, em uma reunião de RPAI tem que ser sincero, expor o que está acontecendo e aceitar sugestões.

Percebemos a importância que os professores atribuem à momentos de socialização e aprendizagens coletivas para melhoria da sua prática e,

consequentemente, para garantir as aprendizagens. Segundo eles, são nos espaços em que possivelmente possa existir um movimento de autoavaliação, que essas trocas acontecem. Entretanto, quando questionamos se a sua participação nesses momentos de fazer com que o coletivo da escola se volte para dentro, se olhe e se autoavalie é capaz de garantir as aprendizagens à todos os estudantes da escola, foi comum ouvirmos um “não” como resposta.

P1: Eu acho que se o professor participa, acaba interferindo na aprendizagem sim, mas não sei se é prá todos, entendeu?! Não sei se chega no aluno.

P:3 Prá todos? Não. Prá todos não. Ninguém aprende tudo do mesmo jeito, não é mesmo? Eu não consigo estabelecer esse link. A gente pode até aprender muito junto com os outros professores, a gestão e os pais nas reuniões e isso interfere nas nossas aulas. Mas fazer com que todos os alunos aprendam tudo por causa disso, eu não acho que acontece não.

Se partirmos do princípio que as ações da escola não são para todos, permitiremos cada vez mais com que as crianças saiam dela sem saber o básico que ela se dispõe a ensinar. Problematicar o quanto a questão das aprendizagens para todos permeia as metas, ações e preocupações dos atores da escola, especialmente dos professores, não é querer que todos os estudantes aprendam “tudo do mesmo jeito”, mas atribuir à escola e àqueles que a constrói a responsabilidade que lhes cabem de ensinar e garantir com que seus estudantes aprendam, no seu tempo e da sua maneira, o que lhes é ensinado³⁷.

Muito embora houvessem professores que tenham atribuído certa relação entre sua participação e a aprendizagem dos estudantes, houve também aqueles que não enxergam a vertente da aprendizagem como principal eixo das discussões que acontecem nos espaços que, segundo eles, são importantes.

P2: O Conselho de Escola e a RPAI tem um papel importante, os professores estão participando. Mas eu não sei até que ponto eles se voltam prá aprendizagem. Eles são mais voltados prá questões

³⁷ Uma outra questão bastante importante de ser abordada quando se pensa sobre as aprendizagens dos estudantes é a forte influência dos testes padronizados, que dão sustentação às políticas de avaliação externa, no reducionismo dos currículos escolares. “As matrizes que referenciam os exames nacionais ou internacionais têm se transformado nos definidores das políticas curriculares e funcionam como importantes fronteiras indicando o que deve ser ensinado (conhecimento que se torna oficial e útil pelo simples fato de cair nas provas). Igualmente estas matrizes ganham o estatuto de dizer o que deve ser considerado conhecimento redundante, descartável e, portanto, excluído das aprendizagens a serem garantidas pela escola pública” (SORDI, 2012, 161).

administrativas da escola. Tiveram alguns casos no ano passado que envolveu sim a aprendizagem, mas eu acredito que não está cem por cento pro aprendizado. Se bem que essas questões administrativas também envolvem, então de certa forma, não tem como falar que não está vinculado, mas não é o foco do trabalho.

P4: Não. Não porque esses momentos são mais prá gente decidir coisas da conta que a gente gasta na escola, coisas do dia a dia. Se tem algum aluno que está dando problema, aí chama o conselho pra ver o que faz com esse aluno. Mas não falamos de aprendizagem.

Mais uma vez percebemos a aprendizagem em decorrência de outro elemento, no caso as questões administrativas da escola, enquanto esta deveria ser a questão principal. A relação parcial que os professores fazem sobre os espaços da escola, sua participação neles e a aprendizagem dos estudantes revela a priorização de outros elementos dentro da escola, quando na verdade a garantia das aprendizagens dos estudantes deveria estar sobreposta a todas outras demandas, sendo “o foco do trabalho”. Percebemos ainda que a preocupação com as aprendizagens fica aquém inclusive de questões relacionadas à indisciplina. Ou seja, o Conselho pode ser acionado caso algum aluno “dê problema”, mas não discute as aprendizagens deles.

Entre os professores que participaram desta pesquisa, há aqueles que não vêm nenhuma influência na sua participação com as aprendizagens dos estudantes. Segundo estes profissionais,

P7: Não influencia em nada nas aprendizagens, porque é uma coisa assim, mal elaborada. A avaliação acaba desfocando. Vamos sentar prá avaliar? Então vamos sentar prá avaliar! Mas acontece que senta prá se avaliar e não e feito. Pode até começar, mas não termina porque acaba desfocando. Então não chega lá. Acaba a reunião, porque tem horário marcado e não chega numa conclusão de avaliação. Ou se não, prá terminar a reunião mais rápido, faz uma coisa meio nas coxas, uma coisa rapidinha, pra dizer que foi feito, sabe. Então não é um espaço muito bem elaborado. É prá inglês ver, não é aproveitado do jeito que deveria ser aproveitado não.

Nesse caso, o potencial de influência da autoavaliação da escola na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem se submete aos espaços mal planejados e mal coordenados, que muitas vezes se ocupam em “apagar incêndios” e não são organizados em torno de ações com objetivos compartilhados por toda equipe.

Entendemos que, para um melhor aproveitamento dos espaços da escola, em que esta se proponha à autoavaliar seu desempenho para construção da sua qualidade, é importante e necessário articular os três âmbitos da avaliação que circula dentro dela. Ou seja, há que se apropriar de uma perspectiva de avaliação educacional que articule a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação de redes, ancorando-se no necessário envolvimento dos atores que fazem a escola e na importância da responsabilização do poder público (FREITAS [et. al.], 2013).

Nessa perspectiva, tentamos compreender como os professores entendem a relação desses três mecanismos da avaliação educacional, a fim de analisar se a escola tem conseguido estabelecer o diálogo, por meio da dinâmica de autoavaliação, entre as avaliações externas e de aprendizagem.

Percebemos que a maioria dos atores, quando fazem a relação dos três âmbitos da avaliação educacional, dificilmente englobam a avaliação institucional como parte integrada ao processo avaliativo da unidade:

P4: Não sei... Mas eu acho que elas [as avaliações] conversam sim, porque, quando ele [o aluno] faz a prova Brasil, isso vai demonstrar o nível de aprendizagem dele. E agente na escola quer ver o nível de aprendizagem, então acho que tem alguma coisa em comum.

P10: Na verdade, a gente trabalha muita coisa que a avaliação externa avalia né. Então a avaliação externa e a avaliação que o professor faz na sala de aula tem relação sim. Agora a externa e a avaliação da escola em si, eu não consigo ainda fazer uma relação. A interna com a sala de aula tem um pouquinho mais de relação.

Observamos, portanto, uma perspectiva de associar a avaliação externa com a avaliação da aprendizagem em uma lógica de semelhança entre os objetivos das duas. Porém, se partirmos do princípio que a avaliação da aprendizagem seja um instrumento para o professor referenciar sua prática, muito mais que para responsabilizar unilateralmente os estudantes pelos resultados que não alcançou, veremos uma grande diferença entre as vertentes desempenhadas por essas avaliações.

Foi bastante comum a crítica à dinâmica das avaliações externas, feita principalmente por professores que sequer mencionaram a avaliação institucional:

P3: É engraçado que nós temos duas correntes aí, né. Nós temos uma orientação que é para avaliar tudo o que aluno faz. Nós temos essa orientação de respeito à pessoa, ao tempo dele, à diversidade dele. Mas quando a avaliação externa vem, ela não vai respeitar tudo isso dele. Aí, é tão interessante isso, porque eu consigo ver alguns aspectos que o aluno melhorou, mas aquele “melhorou” dele, perto de outro, pode não significar nada. A cobrança da avaliação entre professor e aluno e a cobrança da avaliação externa são totalmente diferentes. Nós conseguimos ver a diversidade, as diferenças, avaliar um por um, o tempo de aprendizado de cada um. É muito complicado. Eu não acredito que vai ter uma avaliação perfeita. Nenhuma avaliação avalia realmente o que o aluno sabe. Então a avaliação que nós professores fazemos ainda tenta ser a melhor possível, porque leva em consideração cada um dos indivíduos ali da sala de aula, né. Mas se vier alguém das instituições ver a nossa avaliação, vai meter a boca na gente. É capaz até da gente ser exonerada [risos]. Porque você realmente avalia coisas assim, muito singulares, né. Coisas difíceis de serem captadas por um papel ou uma prova.

A maneira como as avaliações externas são conduzidas englobam uma série de contradições, especialmente quando se colocam como avaliadoras das escolas e suas salas de aula. Entretanto é necessário evidenciar que essas avaliações têm um papel importante quando apropriadas pelo processo de reorientação de políticas públicas, pois “quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede” (FREITAS [et. al.], 2013, p.47). Porém, as políticas de avaliação externa são conduzidas de uma maneira que prioriza a produção de dados de desempenho dos estudantes baseados em testes, inviabilizando o reconhecimento destes dados como parte da escola. Entendemos que “medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas” (FREITAS [et. al.], 2013, p.48).

Nesse sentido, acreditamos na importância de se instrumentalizar as escolas em torno da sua avaliação institucional, em um movimento de autoavaliação, para se pensar sobre os dados que possam vir a ser produzidos pelas avaliações externas, assim como as práticas desenvolvidas no interior da unidade para se alcançar novos dados e novos resultados. Percebemos que a necessidade de se desenvolver a avaliação institucional também é compartilhada por atores da escola investigada:

P2: Essa questão da avaliação externa avalia certa parte do trabalho, né. Ela não avalia o trabalho como um todo. Ela não dá conta. Fica só nos índices, nos números e tal. No final, sem alguém prá coordenar esse trabalho de analisar, ver como a escola está perante o município, o estado, não faz sentido. A gente não fez essa análise dos dados. Fica um número isolado, sem contexto da realidade em que ele está inserido. Na verdade, eu estou como professora coordenadora de ciclo. E aí, eu fui numa reunião no NAED e aí eles deram os índices da prova Brasil do ano passado, por causa do PPP né. E aí, eu e uma outra coordenadora de ciclo vamos analisar prá por no PPP. Mas a gente não conseguiu fazer algo pra que todos professores participassem. Eu passei até o papel prá todo mundo ver como que a escola estava, mas a gente não conseguiu fazer essa amarração pra que todo mundo pudesse analisar e perceber onde a gente precisa melhorar.

Em um momento que os professores precisaram se organizar para exercer funções que estavam para além das suas, sem a equipe gestora atuando na unidade investigada, se dificultou bastante o exercício de coordenação de um processo de avaliação institucional. Porém, como já mencionamos, essa dificuldade não se aplicava apenas nesse momento, nos levando a entender que processos de produção alternativa da qualidade da escola, por meio da protagonização dos seus atores, é um movimento ainda à ser fortalecido.

Muito embora a avaliação institucional se demonstrasse fragilizada na unidade, percebe-se posicionamentos que integram a avaliação da aprendizagem à ela, ressaltando, mais uma vez, a crítica às avaliações externas.

P7: A [avaliação] que o professor faz na sala dele com a outra avaliação que é feita na escola, nas nossas reuniões, tem até uma relação sim, porque uma tenta perseguir e andar com a outra. Mas a de fora não ajuda em muita coisa não. A avaliação de fora não ajuda em muita coisa! Não mostra o que realmente o aluno sabe e o que não sabe. A daqui sim! Uma pode até ajudar a outra. Às vezes pode até andar paralelas, porque a daqui [avaliação institucional] auxilia a da sala. Mas a de fora [avaliação externa] não ajuda em nada não. Infelizmente.

Com tantas concepções, olhares e diferentes maneiras de compreensão dos processos de avaliação na escola, percebemos que um dos grandes desafios para qualificação da escola pública é mobilizar os professores em uma perspectiva de participação ativa. Como pode-se observar, não foi comum a percepção da relação que a avaliação institucional exerce, para os professores, na sua atuação e na aprendizagem dos estudantes. A avaliação institucional, da forma como vem acontecendo na unidade

investigada, não tem conseguido articular, de maneira evidente, os dados produzidos pelas avaliações externas com as avaliações da aprendizagem.

Em nossa concepção, a atuação do professor não deve estar desvinculada da forma como seu aluno a recebe. Só a avaliação institucional pode qualificar essa relação entre o que os professores ensinam, o que os alunos têm aprendido e o que deveriam ainda aprender, em um movimento de apropriação dos problemas enfrentados pela escola, demandando do Estado as condições necessárias para construção do seu bom desempenho, demandando de si mesmo o que está ao alcance de suas funções.

Capítulo IV

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Tendo como cenário a rede municipal de Campinas, que tem instituída a política de Avaliação Institucional Participativa (AIP), buscamos neste trabalho compreender como os professores de uma escola de ensino fundamental desta rede tem participado dos processos de autoavaliação da unidade em que atua. Antes de adentrarmos à especificidade da participação dos professores, foi necessário buscarmos a compreensão sobre a implementação da política de AIP, que teve desde a sua elaboração o objetivo de construir um novo modelo de avaliação, respaldado pelos princípios da qualidade negociada entre as escolas e o poder público e da participação dos atores de todos os segmentos envolvidos na unidade.

A AIP, na rede municipal de Campinas, significou um importante exercício de contraposição à concepção mercadológica de qualidade educacional na medida em que possibilita aos atores das escolas aprenderem a avaliar de um modo que faça sentido ao processo de ensino-aprendizagem em um movimento de valorizar a autoavaliação da instituição escolar. Podemos nos recorrer às experiências nacionais e internacionais para entendermos que não é submetendo a comunidade escolar a exposições irresponsáveis, eximindo o poder público do seu papel, como o faz a lógica das atuais políticas de avaliações externas, que se conquistará a qualidade necessária para os estudantes das redes públicas de educação.

A avaliação da qualidade das escolas é, portanto, uma questão que impera na atualidade, compondo um movimento de luta pela democratização do acesso ao ensino, garantindo o direito que os alunos, especialmente da classe popular, têm de aprender. No exercício de construção das bases de um processo avaliativo que faça sentido para uma aprendizagem significativa no âmbito das escolas, entendemos que o professor é um ator fundamental.

A experiência de Campinas com a avaliação institucional, nos evidencia que um movimento de autoavaliação construído no interior das escolas públicas pode agregar muito aos sujeitos, em uma perspectiva de não se prender ao cognitivismo para referenciar as aprendizagens que a escola é capaz de protagonizar, tanto com os

estudantes, assim como com professores, gestores e demais atores da comunidade escolar. Por isso, nos colocamos a questão sobre o que o professor tem a dizer sobre os processos de responsabilização compartilhada, para compreendermos se os elementos que são objeto de negociação interna, as questões pedagógicas e de aprendizagens, chegam nas salas de aulas traduzidas nas aprendizagens dos estudantes.

A caracterização do processo de construção da Comissão Própria de Avaliação como experiência do movimento de autoavaliação na EMEF investigada, por meio do estudo das atas, nos revelou os primeiros passos dados em direção às práticas que envolveram a escola em uma avaliação institucional, que pudesse considerar a titularidade dos atores para deliberarem sobre a qualidade produzida por eles. Percebemos nesse movimento principalmente a atuação da gestão, na figura da OP, coordenando o processo e incentivando fortemente o desenvolvimento da AIP no interior da escola. Entretanto, futuramente, a ausência dos atores que compõe a equipe gestora da unidade trouxeram uma nova realidade que alterou significativamente a dinâmica da escola, interrompendo alguns processos que vinham sendo construídos coletivamente.

A busca por embasamentos teóricos e práticos entre os atores que conduziam o processo da CPA foi outro elemento que percebemos na imersão do processo histórico da unidade. Observamos que o desenvolvimento do projeto de pesquisação “Planejamento Participativo”, realizado em parceria com um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp, impulsionou os atores a ocuparem efetivamente espaços de reflexão e ação em torno dos estudos que produziam, de uma maneira mais organizada e direcionada, refletindo também na articulação da CPA.

Entendemos que, no que diz respeito à formação dos atores para desenvolvimento de uma nova perspectiva de avaliação, os Encontros Gerais da CPA foram bastante significativos. Neles, os atores pensavam coletivamente sobre a função da CPA e dos processos de autoavaliação construídos na escola, colocavam suas dúvidas, posicionamentos e eram capazes de afinar concepções. Os Encontros carregavam consigo uma vertente formativa para instrumentalizar os atores da escola em torno de uma nova proposta de avaliação. Interrompê-los refletiu em uma desarticulação dos atores no interior da unidade, certamente movida por outros fatores, mas que talvez pudessem ter sido amenizadas com a manutenção desse espaço, que em nosso entender, se manifestou bastante mobilizador em torno dos princípios da AIP.

O processo de construção da CPA como experiência da autoavaliação da escola englobou também, de uma maneira timidamente percebida por meio dos registros, aspectos que se relacionaram às questões das avaliações externas e da aprendizagem. A participação dos professores nesses momentos evidenciou o sentimento de tensão que as avaliações externas imprimem a eles, na sua atuação. Foi interessante perceber o direcionamento da OP a respeito desse assunto, evidenciando o modo inadequado como essas avaliações são conduzidas e o papel questionador e propositivo que a escola deve assumir frente a elas.

O processo de apropriação da escola por todos seus atores, em um movimento de autoavaliação, envolve também o segmento dos professores em um exercício partilhado pelos diferentes segmentos. Entretanto, percebemos o quão difícil tem sido a construção desses espaços legitimados por todos os atores da escola, com a participação efetiva dos professores.

Pudemos observar momentos de autoavaliação importantes entre os professores, entretanto estes raramente envolviam todos os segmentos. Talvez seja mais cômodo espaços que discuta a realidade da escola e reflita sobre ela, compostos por apenas professores ou equipe pedagógica. Mas entendemos que “é preciso retirar o professor do seu *narcisismo reflexivo* e reinseri-lo no coletivo escolar, este último com legitimidade para discutir o desempenho daquele em uma perspectiva construtiva ” (FREITAS [et. al.], 2013, p. 34).

Percebemos, portanto, que há momentos possíveis de serem aproveitados tendo como fim a autoavaliação, ainda que essa autoavaliação seja consequência de outras demandas. Há, entre os professores, a percepção de que ela é importante, inclusive para se pensar encaminhamentos de diversas ordens, mas, sobretudo, ainda se faz necessário desenvolver o compromisso com a autoavaliação para qualificar a atuação profissional diante da necessidade de qualificar os processos de aprendizagens dos estudantes.

Foi comum percebermos diversos momentos em que os professores utilizavam espaços informais para manifestar opiniões e concepções entre eles sobre determinados encaminhamentos da escola. Porém essas manifestações, que poderiam se configurar em um processo de autoavaliação, se perdiam na informalidade dos espaços. Ora, mas do que adianta compartilharem opiniões sobre algo que é desenvolvido no interior da escola e que contribui para alterar a dinâmica da formação dos estudantes, de forma negativa, e não fazerem nada para que um processo de reflexão e decisões mais amplas

possam ser tomadas? Será que não existem espaços mais formalizados para que os professores possam se colocar e debaterem questões como essas, para além de um momento de intervalo na sala dos professores?

Os professores afirmam e nossas observações constataam que existe uma organização que prevê espaços participativos no interior da unidade, mas a dificuldade de ocupar esses espaços e construir, a partir deles, experiências alternativas de produção da qualidade tem se configurado em um grande desafio. Em nosso entender, os processos participativos, assim como os regimes democráticos que contrapõe os autoritários, são conquistas viabilizadas por um engajamento político dos atores.

Refletir e participar dos processos internos da escola, traçando metas, objetivos e deliberando sobre questões fundamentais à unidade junto com outros segmentos, certamente não é tão tranquilo quanto debater essas mesmas questões apenas no âmbito institucional, com seu próprio segmento. Muito embora o fato de não envolver os outros segmentos possa ser mais confortável para os professores, é importante destacarmos que processos participativos, especialmente na autoavaliação da escola, muitas vezes não objetivam apenas evitar conflitos, mas, pelo contrário, também os geram.

A participação dos professores, ou a falta dela, nos espaços de qualificação da escola pública têm nos inspirado refletir e questionar algumas questões construídas em torno da experiência de AIP. Quando pensamos nas condições necessárias à participação dos professores viabilizadas por essa política, há que se considerar a preocupação com o favorecimento da interlocução dos diferentes atores, disponibilizando inclusive tempos pedagógicos remunerados para os professores. Porém, essa remuneração não nos pareceu suficiente para mobilizar os professores, uma vez que a CPA, como principal espaço para desenvolvimento da avaliação institucional nas escolas de Campinas, esteve frequentemente esvaziada, não só pelos professores, mas por todos os segmentos durante o processo de desenvolvimento deste estudo.

Embora os registros das atas seja uma maneira limitada de compreendermos como se dava a participação dos atores, pudemos perceber, pelas falas descritas e assinaturas de membros presentes, que nos primeiros anos de implementação da CPA, a participação dos professores em reuniões dessa comissão, assim como a participação dos estudantes, famílias e funcionários, era mais comum que durante o período em que essa pesquisa foi desenvolvida. Nos questionamos sobre o que pode ter influenciado nessa característica de maior mobilização dos atores e, inferimos sobre dois principais

elementos: uma equipe gestora completa, composta inclusive por uma Orientadora Pedagógica que tem como principal função a articulação da AIP no âmbito da escola e uma organização da própria rede municipal que contemplava espaços de socialização, trocas de experiências e formação para os diferentes segmentos, configurados nos encontros da CPA.

Em nossa concepção, a participação ativa dos sujeitos em determinada organização só é viabilizada quando este sujeito imprime algum sentido nela. No caso dos professores, o compromisso com as aprendizagens dos estudantes e a garantia com que essas aprendizagens sejam alcançadas por todos eles deveria se configurar como um fator significativo para a mobilização destes atores em torno de toda e qualquer experiência de produção da qualidade da escola. Entretanto, o que temos observado é que, embora muitos dos professores façam relação entre sua participação nos espaços de autoavaliação da escola e as aprendizagens dos estudantes, essa relação não imprime a garantia da participação ativa desses atores nos processos da escola.

Certamente uma estrutura articulada, pensada para mobilizar e sustentar práticas participativas entre os atores, que se instrumentalize constantemente para fazer enfrentamento à lógica gerencialista e competitiva da organização social em que estamos inseridos, poderia refletir em um maior sentido às experiências coletivas de participação no interior da escola. É nesse sentido que visualizamos uma grande perda para a experiência da política de AIP interromper a dinâmica dos encontros gerais da CPA. Da mesma forma, não poder contar com uma coordenação preparada para conduzir os processos dentro de uma perspectiva de participação solidária entre todos os segmentos da escola, se configura em um grande desafio para os atores envolvidos, pois estes precisam se organizar como podem para encaminhar a dinâmica da unidade.

Acreditamos que a construção de uma cultura participativa necessita ainda ser aprendida, não só pelos professores da unidade investigada, mas por todos nós, sujeitos sociais, construtores da nossa própria história, e que muitas vezes atribuímos ao outro a função de construí-la por nós. Mas se a participação pode ser aprendida, cabe nos questionar como e onde se aprende.

Certamente esse aprendizado não se dá por meio de um processo de transmissão, mas de exercício da práxis. “A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando” (BORDENAVE, 1983, p.74). A importância da

autoavaliação, ou avaliação institucional, da escola pública, perpassa por um contexto político e pedagógico que faz referência a um determinado projeto de sociedade que prima pela participação ativa dos sujeitos sociais na construção da sua própria história em um movimento dialético em que o sujeito aprende a participar da vida da escola, participando.

Defendemos, portanto, uma perspectiva de participação caracterizada como um elemento que vai além de simplesmente fazer parte de determinada organização, mas tomar parte dela, construindo-a e produzindo a qualidade que se deseja. Para Bordenave (1983), é isso que diferencia a participação ativa da passiva, caracterizando a distância que há entre o cidadão inerte e o engajado.

Entendemos que, ainda que haja empecilhos, falta de vontade política, e entraves culturais, não há como fortalecermos uma cultura verdadeiramente participativa se não insistirmos na produção de experiências de participação. Dessa mesma forma, entendemos que o caminho para a qualificação da educação pública perpassa por avanços e retrocessos, sendo indispensável o fortalecimento do protagonismo político dos sujeitos sociais em todas as experiências possíveis de uma contrarregulação propositiva, que os envolvam no constante exercício da participação.

Finalizamos por hora esse trabalho, desejosos de uma organização social em que se possa contar com professores suficientemente conscientes da sua tarefa histórica de transformação da educação e produção da qualidade da escola pública. Mas, sobretudo, finalizamos nossas reflexões conscientes dos desafios que se aplicam a esse movimento, exigindo de nós paciência histórica e engajamento político para a construção de experiências exitosas para a educação pública, rompendo com a lógica equivocada de qualidade baseada em exames, provas e testes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Para uma Conceptualização Alternativa de Accountability em educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, nº 119, abr-jun 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005.

ARAÚJO, Carlos Henrique et al. **Avaliação da Educação Básica:** em busca da qualidade e equidade no Brasil, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BERTAGNA, Regiane Helena. O Formal e o Informal em Avaliação. IN: Freitas, Luiz Carlos de. (Org.) **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

BETINI, Geraldo Antonio. **Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas** [tese de doutorado]. Campinas, SP: Faculdade de Educação-UNICAMP, 2009.

BONDIOLI, Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e a Sua Avaliação:** A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é Participação.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARVALHO, Luís Miguel. **Governando a Educação pelo Espelho do Perito: Uma Análise do PISA Como Instrumento de Regulação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação em debate.** Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n.2, p. 47-70, out. 2000.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista:** noções de política social participativa. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ENGUITA, Mariano Fernández. Do Lar à Fábrica, Passando pela Sala de Aula: A Gênese da Escola de Massas. In: **A Face Oculta da Escola:** Educação e Trabalho no Capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** face escolar da exclusão social? Proposta, Rio de Janeiro, n 83, p. 66-71, Fev. 1999/2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Luta Por Uma Pedagogia do Meio:** Revisitando o Conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, A Escola-Comuna. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. [et. al.]. **Avaliação educacional:** Caminhando pela Contramão. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Ciclos ou Séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? GT 13 Educação Fundamental. 27ª Reunião da ANPED, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

_____. **Eliminação Adiada:** O ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. Educ. Soc., Campinas, vol.28,n. 100, p.965-987, Especial – Out. 2007b.

_____. **É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção.** *Revista PucViva*, São Paulo, v. 4, n. 13, p. 7-10, 2001.

_____. **Materialismo Histórico Dialético:** Pontos e Contrapontos. In: II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. Cadernos do ITERRA, Ano VII- Nº 14– Novembro de 2007a.

_____. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012.

_____. **Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, nº 92, p.911-933, out. 2005.

GENTILI, Pablo A.A. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 5ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, capítulo 4, p. 111-117.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O PDE:** Novo Modo de Regulação Estatal? Cadernos de Pesquisa, v.38, nº 135, set/dez, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lúcia. Brasil: A utopia da democratização e a da modernização. In: **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma**

Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liberlivro, 2012.

LIMA, Licínio C. **A escola como Organização educativa:** Uma abordagem sociológica. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. Avaliação Institucional Participativa: A Participação das Famílias Potencializando uma Educação de Qualidade. In: SORDI, Mara R. Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. **A avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública:** a Rede Municipal de Campinas. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

_____. Avaliação Institucional de Qualidade Potencializada Pela Participação dos Vários Segmentos da Escola. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, [et al.] (Orgs.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

_____. ... A voz das Famílias no Contexto Escolar: Contribuições para pensar a qualidade negociada. In: FREITAS, Luiz Carlos de, [et al.] (Orgs.). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais:** Ensaio Contrarregulatórios em Debate. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcante Vaz. **Avaliação Institucional:** Estudo da Implementação de uma Política para a Escola Fundamental do Município de Campinas – SP. [Tese de Doutorado] Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013a.

_____. O Trabalho de Campo: Contexto de observação, Interação e Descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013b.

NAVARRO, Ignez Pinto, [et. al.]. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2, Parte V. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasília: MEC/SEB, 2004.

NETO, João Luiz Horta. **Avaliação e Indicadores Educacionais:** Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 42, abril de 2007.

OLIVEIRA, Sara Badra de e MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr.-jun. 2012

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Participação Estudantil no Processo de Avaliação Institucional: O Que Aprendem/Ensinam os Estudantes Quando Participam de Processos de Avaliação da Qualidade da Escola? In: SORDI, Mara Regina Lemes de Sordi e SOUZA, Eliana da Silva Souza (Org). **A Avaliação Como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública:** A rede Municipal de Educação de Campinas como Espaço de Aprendizagem. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

RAVITCH, Daine. Sequestrado! Como o Movimento pelas Referências Curriculares se Transformou no Movimento de Testagem. In: **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano:** Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Porto Alegre: Editora Sulina. 2011.

RICHARDSON, Robert Jarry (et al.). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA Jr, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Jordana de Souza; VIEIRA, Juliana Maria Arruda. Estratégias de Formação da Política de AIP: Os Encontros Gerais das CPAs. In: (Orgs): SORDI, Mara Regina Lemes de & SOUZA, Eliana da Silva. **A Avaliação com Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública:** O processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Volume 2. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da Qualidade da Escola Pública: A Titularidade dos Atores no Processo e as Consequências do Descarte dos Seus Saberes. In: FREITAS, Luiz Carlos de, [et al.] (Orgs). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais:** Ensaio Contrarregulatórios em Debate. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

_____. [et. al.] A Comissão Própria de Avaliação na Escola Pública: que espaço é esse? In: FREITAS, Luiz Carlos de, [et al.] (Orgs). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais:** Ensaio Contrarregulatórios em Debate. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

_____. Razões Práticas E Razões Políticas para Defender Processos de Avaliação Institucional nas Escolas de Ensino Fundamental. In: (Orgs): SORDI, Mara Regina

Lemes de & SOUZA, Eliana da Silva. **A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como Espaço de Aprendizagem**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Avaliação Institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: LEITE, Denise (org.). **Avaliação Participativa e Qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

SOUSA, Sanda Zákia e LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas Políticas Educacionais Atuais Reitera Desigualdades. Revista Adusp, Dossiê Educação, jan, 2010.

SOUZA, Eliana da Silva & ANDRADE, Márcio Rogério Silveira de. A Avaliação Institucional da Rede Municipal de Campinas: Recuperação das Marchas Históricas. In: (Orgs): SORDI, Mara Regina Lemes de & SOUZA, Eliana da Silva. **A Avaliação com Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como Espaço de Aprendizagem**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009.

TERRASÊCA, Manuela. Caminho da Avaliação no Brasil: Interfaces com as políticas educacionais – O Debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de, [et al.] (Orgs). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: Ensaio Contrarregulatórios em Debate**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012a.

TERRASÊCA, Manuela. Uma Avaliação para ajudar a pensar no futuro. In: (Orgs): SORDI, Mara Regina Lemes de & SOUZA, Eliana da Silva. **A Avaliação com Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: O processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque**. Volume 2. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012b.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y rupturas**. Madri: Edições Morata, 2006.

ANEXOS

ANEXO I: Questionário

1. Há quantos anos você é professor(a)?

- A) () Há menos de um ano B) () De 1 a 2 anos C) () De 3 a 4 anos
D) () De 5 a 10 anos E) () De 11 a 15 anos F) () Mais de 15 anos

2. Há quantos anos você é professor(a) nesta escola?

- A) () Há menos de um ano B) () De 1 a 2 anos C) () De 3 a 4 anos
D) () De 5 a 10 anos E) () De 11 a 15 anos F) () Mais de 15 anos

3. Qual seu vínculo empregatício com a escola?

- A) () Professor(a) Efetivo(a) B) () Professor(a) Efetivo(a) Adjunto

4. Em quantas escolas você trabalha?

- A) () Apenas nesta escola B) () Em duas escolas C) () Em três ou mais escolas

5. Você atua em qual área da educação básica nesta escola?

- A) () Ciclo I B) () Ciclo II.
C) () Ciclo III. Professor (a) de: _____
D) () Ciclo IV. Professor (a) de: _____
E) () Coordenador de Ciclo. Qual? _____

6. Além do magistério, você exerce outra atividade formal ou informal que contribua para sua renda pessoal?

- A) () Não B) () Sim, na área da educação
C) () Sim, fora da área da educação. Qual? _____

7. Assinale a opção que melhor corresponde a sua escolaridade (sem considerar pós graduação).

- A) () Menos que Ensino Médio (antigo 2 grau) B) () Ensino Superior – Pedagogia
- C) () Ensino Médio D) () Ensino Superior – Outra
- Licenciatura
- E) () Ensino Médio – Magistério F) () Ensino Superior – Outros

8. Indique abaixo a modalidade de pós graduação correspondente ao curso de mais alta titulação que você possui:

- A) () Não fiz ou ainda não completei curso de pós graduação
- B) () Atualização (mínimo de 180 horas)
- C) () Especialização (mínimo de 360 horas)
- D) () Mestrado
- E) () Doutorado

9. Responda às questões abaixo em relação à sua percepção sobre a implementação da política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) na rede municipal de Campinas, de acordo com o nível de concordância:

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A) Acompanhei o movimento de implantação da política de AIP desde o início.	()	()	()	()
B) Não reconheço iniciativas da política de AIP dentro da unidade escolar em que trabalho.	()	()	()	()
C) Percebo alterações na dinâmica e nos princípios da política de AIP desde sua implantação e considero que ela está enfraquecida.	()	()	()	()
D) Percebo alterações na dinâmica e nos princípios da política de AIP desde sua implantação e considero que ela está fortalecida.	()	()	()	()
E) Não percebo alterações na dinâmica e nos princípios da política de AIP desde sua implantação.	()	()	()	()
F) A Comissão Própria de Avaliação (CPA) exerce sua função.	()	()	()	()

G) A Comissão Própria de Avaliação (CPA) exerce plenamente a auto avaliação da escola.	()	()	()	()
H) A política de AIP não se efetivou pois foi instituída de maneira arbitrária na rede municipal de Campinas	()	()	()	()
I) A política de AIP se efetivou pois ofereceu elementos que viabilizou a participação dos segmentos.	()	()	()	()
J) A política de AIP é capaz de influenciar no meu trabalho por meio da CPA.	()	()	()	()
K) A política de AIP é capaz de influenciar no meu trabalho por meio de outras instâncias, para além da CPA.	()	()	()	()
L) Considero que meu trabalho seja capaz de influenciar a política de AIP.	()	()	()	()

10. Quais os principais momentos em que você participa na escola?

A) () Reuniões de educadores e família

B) () Eventos

C) () CPA

D) () Festas

E) () Conselho de escola

F) () Outros. Quais? _____

11. Você considera que a escola oferece oportunidades para que o professor possa participar de espaços decisivos?

A) () Não

B) () Em parte

C) () Sim

Justifique: _____

12. Caso você tenha respondido “B” ou “C” na questão anterior, exemplifique quais espaços decisivos são esses:

13. Você Considera que o coletivo de professores participa efetivamente nas principais decisões tomadas pela escola?

A) () Não

B) () Em parte

C) () Sim

Justifique:

14. Você considera que sua participação já refletiu significativamente em decisões tomadas pela escola?

A) () Não

B) () Em parte

C) () Sim

Justifique:

15. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é a principal instância de auto avaliação da escola prevista pela política de Avaliação Institucional Participativa. Você considera que há outras instancias para além da CPA que exerçam a função da avaliação institucional na escola?

A) () Não

B) () Em parte

C) () Sim

Caso você tenha respondido “B” ou “C”, exemplifique quais espaços de avaliação institucional são esses:

16. Responda às questões abaixo em relação à sua participação nos processos de Avaliação Institucional Participativa (AIP) da sua escola (dentro ou fora da Comissão Própria de Avaliação - CPA) e da rede, de acordo com o nível de concordância:

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A) Participo da CPA (ou de outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola)	()	()	()	()
B) Não gosto de participar	()	()	()	()
C) Considero viável a eleição de representantes para a CPA (ou outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola)	()	()	()	()
D) Considero viável a participação de todos(as) professores nas instâncias de Auto avaliação da Escola	()	()	()	()
E) Nas reuniões em que participo gosto de fazer falas, de modo a contribuir para as decisões tomadas	()	()	()	()
F) Não me sinto a vontade para fazer falas, participando mais como observador(a) das reuniões	()	()	()	()
G) Considero que participar da CPA (ou de outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola) é realizar ações com todos segmentos da escola, sendo mais produtivo do que realizá-las sozinho(a).	()	()	()	()
H) A CPA é uma instância sem legitimidade na escola, por isso não participo	()	()	()	()
I) Participar da CPA tem contribuído para o crescimento da minha consciência crítica	()	()	()	()
J) Participar da CPA tem fortalecido nosso poder de reivindicação	()	()	()	()

17. Indique em que medida os fatores abaixo podem ser considerados um IMPEDIMENTO à sua participação nos espaços de AIP

	Não é um fator	É um fator em alguma medida	É um sério fator
A) Não existe espaços de participação relacionados à AIP na escola em que trabalho.	()	()	()
B) Os horários das reuniões da CPA (ou de outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola) são incompatíveis com os que tenho disponibilidade para participar.	()	()	()
C) As reuniões da CPA (ou de outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola) são marcadas e/ou remarcadas sem antecedência e não consigo acompanhar todas.	()	()	()

D) Não considero importante participar das reuniões da CPA (ou de outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola).	()	()	()
E) Tenho dificuldades em dialogar com as opiniões dos outros.	()	()	()
F) Minha participação exerce influência mínima nas decisões da escola	()	()	()
G) As reuniões da CPA (ou de outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola) não conseguem ser propositivas e não se decide nada relevante para a escola e/ou para meu trabalho.	()	()	()
H) Priorizo planejamento das minhas aulas e/ou meu trabalho à participar das reuniões da CPA (ou de outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola).	()	()	()
I) Não há necessidade da minha participação, uma vez que temos representantes dos professores inseridos nas reuniões da CPA (ou de outras instancias que exerçam a função da avaliação institucional na escola).	()	()	()

18. Marque os encontros gerais da rede promovidos por meio da política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) em que você esteve presente:

- A)** () Não estive presente em nenhum encontro **B)** () Encontro Geral das CPAs (2008)
- C)** () Encontro Geral das CPAs (2009) **D)** () Encontro Geral das CPAs (2010)
- E)** () Reunião de negociação (2010) **F)** () Reunião de negociação (2011)

19. Na sua opinião, quais fatores são capazes de mobilizar o segmento dos professores para participar de espaços decisivos e de auto avaliação da escola?

20.Caso deseje acrescentar algum comentário, utilize o espaço a seguir.

ANEXO II: Roteiro de entrevista

ENTREVISTA COM PROFESSORES		
OBJ: descrever e analisar como se dá a participação do segmento dos professores nos processos de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Campinas		
PERGUNTA	EIXO	PERGUNTO PARA SABER:
Idade? Ano que formou? Há quanto tempo atua no magistério? Há quanto tempo atua nessa escola? Ano que leciona? Turno?	Caracterização	
1 -Você se identifica com a escola em que trabalha? O que te faz se sentir parte, ou não se sentir parte, da equipe desta escola?	PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DA ESCOLA	se o professor se identifica com o ambiente de trabalho e quais elementos mobilizam o professor para participar, ou não participar, dos espaços coletivos da escola.
2 - Existe apelo para que vocês participem de outros espaços e momentos da escola (como RPAI, CPA, Conselho, etc..)? Você concorda que é necessário participar destes espaços?		qual importância os professores atribuem aos espaços coletivos da escola.
3 - Seu trabalho interfere nos encaminhamentos e decisões da escola? (Se sim, Como?)		se os profissionais sentem que tem autonomia para influenciar nas decisões da escola de maneira participativa e suas propostas são acolhidas.
4 - As decisões pedagógicas da escola são influenciadas pelos resultados das avaliações externas? (Se sim, por quais avaliações? Como influenciam? Em que aspectos influenciam?)	PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA	há alguma repercussão da avaliação junto aos professores? Eles se interessam, se envolvem, se preocupam com os resultados?
5 - Os professores atuam junto ao coletivo da escola para melhorar as metas de cunho		como os professores, como parte do coletivo da escola, se

pedagógico? (Se sim, Como?)		comprometem com as metas fixadas.
6 - Como a escola negocia com os professores as metas de cunho pedagógico?		que movimentos a escola faz a fim de atingir as aprendizagens; como os professores participam desses movimentos.
7 - Quais aprendizagens a serem alcançadas pelos estudantes são valorizadas pelos professores? Existem aspectos que vocês valorizam que não são medidos pela avaliação externa? (Se sim, como essas aprendizagens são trabalhadas?)	A RELAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COM AS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES	se existem e quais são as aprendizagens não medidas pelas provas; que tipo de aprendizagens a escola valoriza
8 - A existência da AIP na rede (dentro ou fora da CPA) tem colaborado para que sejam asseguradas aprendizagens para todos os estudantes da escola?		como se estabelece a implicação de todos com a proposta
9 - A participação dos professores em espaços alternativos à sala de aula tem gerado aprendizagem para os alunos? Quais aprendizagens?		Como os professores percebem a influencia da sua participação nas aprendizagens dos estudantes.
10 - Existe alguma relação das avaliações que a escola faz de si mesma entre as avaliações externas e as avaliações da aprendizagem, realizadas no interior da sala de aula pelos professores? (Se sim, como se da essa relação?)		Identificar a relação entre AIP - Avaliação externa - Avaliação da aprendizagem. Ou seja, se a escola tem conseguido estabelecer o diálogo, por meio da AIP, entre avaliação externa e avaliação da aprendizagem

ANEXO III: Controle de observações considerando a amostragem de tempo

CONTROLE DE OBSERVAÇÕES											
DATA	Dia Da Semana					Espaços Observados					Tempo
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CPA	TDC	CE	RPAI	Outros	
07/04/2014	X									X	1h30min
08/04/2014		X				X					1h30min
14/04/2014	X									X	5h
24/04/2014				X						X	5h
28/04/2014	X									X	4h
07/05/2014			X							X	4h30min
14/05/2014			X				X				1h40min
16/05/2014					X					X	4h30min
16/05/2014					X					X	3h30min
22/05/2014				X						X	4h
26/05/2014	X						X				3h
27/05/2014		X				X					1h40min
30/05/2014					X					X	2h
02/06/2014	X						X				2h30min
06/06/2014					X					X	2h
10/06/2014		X								X	5h
11/06/2014			X				X				4h
13/06/2014					X				X		3h
16/06/2014	X								X		3h
17/06/2014		X								X	1h
18/06/2014			X			X		X			40min

21/07/2014	X						X				1h40min
30/07/2014			X				X				1h40min
04/08/2014	X						X				40min
13/08/2014			X				X				1h40min
14/08/2014										X	4h
18/08/2014	X						X				1h40min
20/08/2014			X				X				1h40min