A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA:

o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria Setorial de Formação
Núcleo de Memória, Pesquisa e Publicação em Educação

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA:

o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque

VOLUME 2

Organizadoras
Mara Regina Lemes De Sordi
Eliana da Silva Souza

2012

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Organizadoras:
Mara Regina Lemes De Sordi
Eliana da Silva Souza

Projeto gráfico, diagramação e editoração eletrônica:
LCT

Capa:
Cláudia Lúcia Trevisan

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque **/** Mara Regina Lemes De Sordi e Eliana da Silva Souza, organizadoras. – Campinas (SP) : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

ISBN 978-85-86223-10-5

1. Avaliação Instituccional 2. Educação - Qualidade 3. Sistemas de escolas municipais - Campinas I. Prefeitura Municipal de Campinas (SP), Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico II. Sordi, Mara Regina Lemes De. III. Souza, Eliana da Silva. IV. Título

Índice para catálogo sistemático:

1. Avaliação Instituccional
2. Educação - Qualidade
3. Sistemas de escolas municipais - Campinas

Todos os direitos reservados.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra.
Os infratores serão processados na forma da lei.

Prefeitura Municipal de Campinas

Pedro Serafim
Prefeito

Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Carlos Roberto Cecílio
Secretário Municipal de Educação

Liliana Guimarães Pompêo de Camargo
Diretora do Departamento Pedagógico

Eliana da Silva Souza
Assessoria da Avaliação Institucional (Coordenadora)

Jordana de Souza Silva
Assessoria da Avaliação Institucional

Juliana Maria Arruda Vieira
Assessoria da Avaliação Institucional

Sueli Aparecida Gonçalves
Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação

PREFEITURA MUNICIPAL
DE CAMPINAS

SUMÁRIO

Apresentação 11
Prof. Carlos Roberto Cecílio
Secretário Municipal de Educação de Campinas

Prefácio 13
Manuela Terraseca
Universidade do Porto

PARTE A **Da concepção à implementação: a complexidade das escolhas técnico-políticas**

1. Avaliação Institucional na Rede Municipal de Campinas: experiências e desafios na condução da implementação 23
Eliana da Silva Souza

2. A fase de implementação da política de AIP: dos fundamento teóricos às decisões instrumentais 39
Mara Regina Lemes De Sordi

3. Avaliação da qualidade da escola pública assistida por um pacto de qualidade negociado: os meandros do processo 55
Mara Regina Lemes De Sordi

4. Estratégias de formação da política de AIP: os encontros gerais das CPAs 65
Jordana de Souza Silva e Juliana Maria Arruda Vieira

5. A práxis da Avaliação Institucional Participativa: conversas com as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) 83
Mara Regina Lemes De Sordi

PARTE B Releituras do processo de implementação da política de Avaliação Institucional: perspectivas plurais

I - O olhar dos funcionários

1. Nossa experiência com a CPA 104

Maria Aparecida Félix de Oliveira
Valdinês Garcia Parizzi

II - O olhar das famílias

1. O que aprendi na CPA 106

Vânia Rodrigues da Silva

III - O olhar dos estudantes sobre a experiência de participação no processo de avaliação

1. A importância da CPA para mudar vidas!..... 108

Lucas Paschoa Ranuzia Marciel
Alexandre Marques da Silva

2. O que é CPA (Comissão Própria de Avaliação)?..... 109

João Bovo

3. Formação de um jovem aprendiz 110

Mayron Rodrigues de Oliveira

4. CPA contribuindo no meu futuro!..... 112

Kamilla Prates dos Santos

5. CPA: o projeto de união 113

Ytálo Ribeiro da Paixão Gomes

6. A importância da CPA para mudar vidas: a percepção dos estudantes sobre a experiência de participação no processo de avaliação..... 114

Mara Regina Lemes De Sordi
Maria Simone Ferraz Pereira
Eliana da Silva Souza
Juliana Maria Arruda Vieira

IV - O olhar dos orientadores pedagógicos (OPs) sobre a experiência de participação no processo de avaliação

1. Avaliação Institucional: a estreita relação entre Comissão Própria de Avaliação, demandas do cotidiano escolar e Projeto Político Pedagógico... 124

Patrícia Regina Infanger Campos
Sônia Aparecida dos Santos Nobre

2. CPA: pela qualidade do ensino e pelo ensino da cidadania 132

Flávia Martins Guimarães Fung

3. Reflexões de um orientador pedagógico recém chegado à Rede Municipal de Ensino de Campinas a respeito das primeiras experiências no campo da Avaliação Institucional participativa..... 139

Robson Alexandre de Moraes

4. O Orientador Pedagógico nos processos de articulação da Avaliação Institucional Participativa: um olhar sobre a experiência..... 146

Cecília Xavier

5. A formação dos orientadores pedagógicos na política de Avaliação Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas..... 151

Iris Rodrigues Maldonade

V - O olhar dos professores sobre a experiência de participação no processo de avaliação

1. Visão de professoras articuladoras: relatos de experiências das comissões próprias de avaliação..... 158

Ana Claudia Santurbano Felipe Franco
Fátima Aparecida Rosa de Deus
Sheyla Pinto da Silva

VI - O olhar dos diretores sobre a experiência de participação no processo de avaliação

1. A experiência da implementação da política de avaliação institucional em seis escolas municipais de Campinas: o olhar do diretor educacional. 174

Jordana de Souza Silva
Kátia Ferreira Santão
Márcia Regina Siqueira
Ruth Gouveia Dias
Simone Andréa Gon
Thaís Carvalho Zanchetta Penteado

VII - O olhar do coordenador pedagógico (CP)

1. Fragmento do trabalho do coordenador pedagógico: relato de uma atividade de formação continuada do orientador pedagógico, com base no quadro teórico da avaliação institucional participativa 196

Júlio Antonio Moreto

VIII - O olhar dos supervisores

1. Avaliação institucional participativa e ação supervisora: relatos, posicionamentos e proposições 202

Antonio Donizeti Leal; Magda Nunes Gonçalves Zanoni; Margarida Montejano da Silva; Sandra Cristina Tomaz; Sueli Aparecida Gonçalves Baldan

IX - O olhar do assessor externo/universidade

1. A universidade como aliada do "processoprojeto" da Avaliação Institucional Participativa (AIP) da SME: o olhar parceiro do assessor 216

Mara Regina Lemes De Sordi

PARTE C Os desafios da continuidade/descontinuidade da proposta de AIP na rede municipal de ensino de Campinas

1. O panorama das políticas públicas de avaliação educacional e os significados da experiência da rede de Campinas 229

Mara Regina Lemes De Sordi
Luiz Carlos de Freitas

APRESENTAÇÃO

Uma vez mais, estou diante da missão que muito me orgulha, de apresentar este importante trabalho que corresponde ao volume 2, da temática: "Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da Escola Pública: o processo de implementação na Rede Municipal de Campinas em destaque."

Desnecessário seria dizer do empenho, dedicação e profissionalismo que foram requeridos de todos aqueles que ofertaram sua contribuição que resultou na possibilidade desta publicação, mas indispensável e necessário é deixar aqui registrado o reconhecimento público do Secretário de Educação do município de Campinas, pelo valor inestimável desta contribuição que aqui está, na busca da melhoria da qualidade de ensino em nossas Escolas.

Todos sabemos que, seja qual for o campo de atuação, desde o âmbito de nossa vida particular ou qualquer outra atividade, a avaliação caminha como parceira a indicar pontos fracos e pontos fortes, acertos e enganos, sempre que desejarmos utilizá-la para o aprimoramento de nossos projetos com maior nível de eficácia nos resultados alcançados.

No caso específicos das Escolas que integram a Rede Pública Municipal de Ensino, abrem-se largas perspectivas de melhoria nos índices oficiais até aqui alcançados, justamente a partir da aceitação da avaliação institucional como um elemento agregador de informações e dados que sinalizam os rumos a serem seguidos no processo de ensino e aprendizagem, repercutindo, sem dúvida, na elevação da qualidade de ensino.

Qualquer que seja o modelo proposto de avaliação institucional, deve ser bem acolhido pela comunidade educacional, numa perspectiva de conjugação de esforços com vistas a objetivo comum: melhoria da qualidade do ensino público!

Por tudo isso, este trabalho oferece grandes e inestimáveis contribuições a todos os Agentes Educacionais.

Campinas, outubro de 2012.

CARLOS ROBERTO CECÍLIO
Secretário Municipal de Educação

PREFÁCIO

Uma avaliação para ajudar a pensar o futuro

O presente livro, A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque, é uma obra necessária e importante, por razões que convém destacar: por um lado, pelo momento em que surge, depois porque dá conta de uma dinâmica de trabalho entre categorias de atores que nem sempre andam, desta forma, de mãos dadas; finalmente, porque mobiliza, pondo em ação, um conceito de avaliação inovador e que retira a avaliação desse lugar de olhar autoritário sobre o passado para a perspetivar enquanto reflexão dirigida para o futuro.

Os tempos em que vivemos

Se considero o tempo do surgimento deste livro como sendo uma razão a destacar é porque vivemos num período da história em que a nível planetário vemos acentuarem-se perspetivas de individualismo, de degradação dos laços sociais e afetivos (Bauman, 2000)[1], de condicionamento de cada um de nós no sentido de construirmos a nossa vida numa existência independente, emancipada e autônoma, mas profundamente solitária, em que cada um vale por si mesmo e em que as relações entre os seres humanos estão cada vez mais fragilizadas. Estas características dos dias de hoje têm, como algumas das suas consequências, a hiperresponsabilização pessoal, a desresponsabilização dos sistemas e instituições, e a vivência das pessoas numa quase total ausência de laços e de solidariedades entre si.

Muitas destas tendências estão associadas, no campo educativo, como noutros campos da vida social, a uma avaliação em função dos resultados e ao serviço da meritocracia, já que se diz capaz de dar conta dos méritos e dos deméritos, estabelecendo distinções entre quem os tem e quem os não tem, uma avaliação ao serviço da competição porque se assume como sendo competente para detectar, mas também estimular, em cada indivíduo ou organização, aspetos que o/a distinguem de entre todos os demais. Por fim, uma avaliação que se reivindica de objetividade, condição indispensável para que se possa atribuir a si mesma as funções anteriormente enunciadas, para além de se colocar, assim, ao serviço da legitimação de decisões políticas, tomadas com fundamento no seu veredicto objetivo, autoritário e normalizador.

No mundo de hoje, pelo menos no designado "mundo ocidental"[2], a avaliação não apenas está cada vez mais presente na vida quotidiana dos cidadãos e das organizações, como preenche papéis cada vez mais determinantes e centrais e que em muito ultrapassam a mera atribuição de valor a uma dada ação, como é, aliás, o sentido etimológico primordial do vocábulo. Esta centralidade acontece porque, por um lado, tudo é avaliado, todas as ações humanas são alvo de avaliação e, por outro lado, porque está muito enraizada e naturalizada a ideia de que há uma necessidade efetiva de proceder a avaliações em todos os momentos e a propósito de todo o tipo de ações. Acresce, ainda, que os atuais discursos políticos e educativos invocam a imprescindibilidade da responsabilização individual e a necessidade de prestação de contas, reforçando, assim, as lógicas da chamada "accountability" e que têm sido não só difundidas mas também apropriadas como sendo uma forma de exercício de democracia.

---

1 BAUMAN, Zygmunt (2000). Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. ISBN 85-7110-598-7.

2 Devo referir que o adjetivo "ocidental" nesta expressão já não se resume a uma referência geográfica mas, acima de tudo, consiste num referência eminentemente política, econômica e cultural. Assim sendo, Brasil é "ocidente", Japão é "ocidente", enquanto que países em crise profunda parecem estar em vias de perder a sua "ocidentalidade". Talvez Portugal esteja nesta situação de deslize – para não dizer exclusão – semântico-geográfico-econômico.

Todavia, estes discursos surgem num quadro muito particular que quero evidenciar: por um lado, assistimos à injunção para se acentuar a importância das assim designadas "práticas" em detrimento das menos interessantes "teorias"[3]. Por outro lado, mas em reforço desta ideia, assistimos a uma forte vaga de pressões, a diversos níveis, para que abandonemos os debates de ideias no sentido de passarmos, sem mais delongas à sua execução, num elogio não disfarçado da eficiência técnica em detrimento da ação fundamentada, esclarecida e implicada. Neste quadro global de ausência de debate e de "vazio ideológico", impera a ideia de que é necessário ser-se "neutral" para facilitar a convivência na pólis, uma convivência expurgada de conflitos (e dos debates que o conflito supõe), uma convivência direcionada para a obtenção do consenso. Cabe recordar que, os consensos, sobretudo quando estes dispensaram o debate aprofundado de pontos de vista diversos, supõem o menosprezo das divergências, a asfixia das dissensões

Portanto, num mundo com estas características, num mundo des-ideologizado, a avaliação joga um importantíssimo papel no sentido de contribuir determinantemente para a regulação das políticas públicas, através dos resultados, ao invés de estas serem reguladas através do estabelecimento de normas. No entanto, à primeira vista, este último modo de regulação pareceria muito mais normativo, muito mais impositivo sendo que o primeiro toma a aparência de ser muito mais responsabilizador e, assim, muito mais emancipatório. Temos vivido, nas últimas duas décadas, mas sobretudo no século XXI este engano, que consiste na criação desta aparente responsabilização democrática e cidadã – formas como se mascarou a desresponsabilização institucional e dos decisores –, ao mesmo tempo que se acentua, de modo muito disfarçado e pouco visível, a falta de autonomia individual, o assujeitamento das pessoas e a menor capacidade/possibilidade de interferir e de participar na construção das decisões que a todos afetam e a todos dizem respeito.

Uma dinâmica de trabalho alicerçada em parcerias de cooperação

É por vivermos num contexto como o acima brevemente descrito, em que é raro assistirmos à construção de parcerias e de laços de convivência, que creio ser crucial salientar a existência de um trabalho da natureza do que se apresenta neste livro. Como se verá nas suas páginas, este Projeto de Avaliação Institucional Participativa vive e beneficia de uma dinâmica que resulta do convívio e debate entre atores muito diferenciados que nem sempre nos é dado vem empenhados em atividades de cooperação. Na verdade, professores, pesquisadores, técnicos e responsáveis do município têm identidades profissionais e exigências que podem ser lidas como distintas, hermeticamente encerradas em funções particulares submetidas a objetivos específicos e concretos dentro da esfera própria de cada uma destas funções/profissões. Esse enclausuramento em funções designadas a partir de princípios burocrático-administrativos não teve aqui lugar notório.

No caso deste projeto, creio poder afirmar que, sem perda da identidade própria de cada ator, houve uma conjugação de finalidades diversas, por vezes mesmo contraditórias mas que se confrontaram e, ao confrontarem-se, tiveram a oportunidade de se tornaram coerentes, de se ajustaram coerentemente. Esta é uma consideração importante que afeta a forma como podemos pensar a intervenção educativa: se ela se orientar através de metas e finalidades comuns, haverá lugar à contradição e ao dissenso comportando, assim, a possibilidade de debater perspetivas diversas e mesmo antagônicas. O resultado só poderá ser um passo adiante relativamente ao ponto de partida. Já quando a intervenção ou a formação se gere através da definição prévia de objetivos específicos orientadores da ação, há aqui uma trajetória traçada que, sendo altamente eficaz do ponto de vista do alcance dos resultados que os objetivos visavam, tenderá a asfixiar todo e qualquer laivo de espontaneidade, de real vivido e construído conjuntamente e sensível à circunstancialidade do real.

3 Aqui, posso recordar, quer os pedidos incessantes de muitos estudantes do ensino superior para que releguemos as teorias para lugar secundário, valorizando as "práticas". De notar que estes pedidos se encontram, muitas vezes plasmados nos seus textos de final de formação (dissertações e relatórios de mestrado).

O que quero dizer é que a orientação da ação para um produto que se profetizou, antecipadamente à sua concretização, pode conseguir alcançar esse previsível produto, mas não é certo que essa consecução de objetivos seja efetivamente pertinente para as realidades e vidas concretas que abrangeu. No modelo de intervenção pelos objetivos, a realidade tem de se tornar conforme a esses objetivos, em vez de ocorrer o contrário. Esta é uma das razões pelas quais este modelo de intervenção através da gestão de objetivos direcionados para um produto acabado (previsto antes de ela se ter iniciado), não aceita nem incorpora as discordâncias e dissensões, procurando evitá-las ou expurgá-las, pois são encaradas como disfunções graves para a consecução do programado e a obtenção de resultados. Realço, mais uma vez, o que já atrás referi: quando se trata de desenvolver projetos através da sua referência a metas e finalidades – por oposição a objetivos –, a função do coletivo de atores e do debate que se origina no interior desse coletivo tem um lugar e peso muito promissores.

Portanto, no que respeita à dinâmica de trabalho que este projeto/intervenção pôs em marcha, quero salientar esta sua faceta em que se afasta das lógicas e regras da investigação clássica já que, no caso vertente, o processo de investigação compreende e integra a devolução aos atores junto de quem e com quem a investigação é realizada. Neste particular, não deve ser escamoteado todo um conjunto de ambiguidades que podem ser geradas, já que neste processo de parceria, de cooperação, todas os jogos de poder e de autoridade – que sempre existem – ficam diluídos, como se efetivamente não existissem, correndo o risco de se criar a ilusão de existência de um sistema de concordâncias e de conformidade livremente consentida.

No entanto, é preciso pôr em evidência que a escola, o ensino e o professorado, o município, a universidade, são lugares contraditórios e onde estão em jogo, simultaneamente, lógicas que não obedecem aos mesmos princípios, não se regem pelas mesmas leis. Neste particular, penso oportuno relembrar, ainda que apenas de memória e dos meus apontamentos pessoais, o que aprendi com as palavras de Guy Berger, consultor científico do projeto ARQME[4], num dos seminários que o projeto realizou. Dizia o professor Berger que era necessário realçar que entre investigadores e práticos podem existir diversos tipos de relações. E exemplificava afirmando que, numa gestão por objetivos, o investigador tem uma vantagem que advém dos seus saberes; ele tem competências organizacionais, metodológicas, competências instrumentais que os professores – os práticos – não possuem forçosamente. Contudo, numa reflexão baseada numa gestão racional através dos fins, o investigador não tem nenhuma primazia, nenhuma competência específica e/ou superior à competência do prático. E continuava G. Berger sublinhando que, se o investigador pode ter alguma vantagem pela sua exterioridade, pela sua prática e reflexão metodológica, essa vantagem não lhe dá nenhuma prioridade na definição do que são os fins da educação, já que esta é uma definição cidadã. Guy Berger concluía afirmando que esta é, justamente, uma profunda igualdade entre os professores e atores do terreno e os investigadores.

Outra faceta notória e particularmente relevante, considerando que se trata de um projeto de avaliação institucional participativa, consiste no protagonismo dado aos técnicos, aos professores das escolas, aos próprios alunos que, num espaço/tempo muito qualificado – a realização de um Seminário, em agosto de 2011, organizado pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Unicamp – puderam tomar a palavra, perante uma vasta assembleia que integrava, também os pais das crianças e jovens das escolas do município, expressando os seus pontos de vista, realçando as problemáticas educativas com que se depararam, dando conta das suas vivências e reflexões em ligação com o projeto de avaliação institucional de que eram parte interessante e interessada. Neste projeto, a centralidade dada à pluralidade dos atores envolvidos, tem, do meu ponto de vista, um significado muito relevante: a relação

4 ARQME – Autoavaliação em Agrupamentos – relação com qualidade e melhoria da educação, foi um projeto realizado no Porto, Portugal, envolvendo diversas escolas e investigadores do CIIE da FPCE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). A citação é feita de memória e confiando em apontamentos pessoais que realizei a partir de uma intervenção oral do Professor Guy Berger, Professor Emérito da Universidade de Paris VIII, realizada no III Seminário Internacional do ARQME, realizado na FPCE-UP em novembro de 2010.

entre investigação e práticas educativas já não é uma relação de uso mas uma relação de interpelação mútua, relevando a intervenção e já não apenas a investigação.

O destaque dado à participação qualificada dos diversos tipos de atores não consiste num vão exercício de retórica. Para mim, trata-se de uma questão muito importante e que me permite interrogar-me se o projeto vai cessar logo que o período de duração da pesquisa cessa. Defendo que os projetos que se aproximam das realidades, das escolas, devem ser projetos "detonadores" de iniciativas. A sua natureza deverá permitir alavancar vontades e disposições locais, em cada escola e na rede de escolas. A virtualidade dos projetos, na minha perspetiva muito pessoal, não resulta da maior ou menor proficiência com que é desenvolvido, não resulta da qualidade da expertise que nele é envolvida. Do meu ponto de vista, a principal característica que transforma um projeto num bom projeto será a capacidade de manter as suas dinâmicas depois de terminado o período de vigência, propriamente dito, do projeto. Contrariamente à literatura profusa que defende a existência de "amigo crítico" junto dos estabelecimentos de ensino, defendo que, a existir, o "amigo crítico" deverá trabalhar no sentido de construir a sua dispensabilidade. Assim, qualquer projeto – coletivo ou individual – não deverá constituir-se no suporte indispensável, na bengala imprescindível, mas antes no apoio temporário para impulsionar ações, para emancipar atores que tomarão em mãos as suas empresas futuras.

Um conceito de avaliação inovador: reflexão dirigida para o futuro

Se é certo que a avaliação tem vindo a intensificar-se e a alargar a sua influência, será necessário realçar que esta tendência para tudo avaliar se afirma num sentido muito concreto: avaliar para seriar, distinguir, classificar, comparar. Estas ações, enumeradas através de verbos diferentes, destacam um sentido único e que faz corresponder o ato de avaliar ao ato de seriar, isto é, de colocar os diversos objetos de avaliação em posição de poderem ser selecionados, em função de um conjunto de ideias tidas como suficientemente consensuais e, por isso mesmo, como sendo as justas, aceitáveis, incontornáveis.

Clarificando um pouco mais, preciso de reafirmar a minha convicção de que o tão persistente e intenso recurso à avaliação se faz para permitir dar à tomada de decisões (seja a decisão de admitir, de excluir, de financiar, de mudar a própria decisão política) uma base considerada como científica, objetiva, irrefutável. É, assim, uma avaliação que se vira para o passado, procurando nesse passado os indícios, as razões, as provas e evidências que lhe permitam proferir o seu discurso autoritário, através de um juízo que valora (ou des-valora, para usar um neologismo útil para acentuar a faceta de relação com o valor das coisas que a avaliação efetivamente tem) a ação que está em foco. Mas como muito bem lembra Antônio Nóvoa, no título de uma das suas obras mais recentes, evidentemente, ou seja, o que se evidencia pode não corresponder – frequentemente não corresponde – ao que é necessário, importante e relevante realizar em termos da ação educativa. Aliás, a insistência deste tipo de avaliações na verificação de resultados fragiliza-a, pois que todos nós sabemos que os efeitos das ações e intervenções educativas são efeitos de médio e longo prazo, não necessariamente perceptíveis no imediato e, sobretudo, os seus produtos, se assim lhes quisermos chamar, escapam à observação direta, à medida concreta e à expressão e evidenciação facilmente reconhecíveis.

Assumindo que a única e exclusiva função da avaliação não será a classificação e a seleção, o poder e importância dos resultados decai enormemente. Nesta linha de pensamento, todo o afã que a avaliação tradicional e assente nos resultados coloca na recolha de informação perde relevância, pois que os resultados têm um diminuto efeito formativo ou de auxílio à melhoria. A centração nos resultados tem sido usada, como já referi, para distinguir, seriar. No caso da educação, das escolas, dos professores, de pouca monta serve ranquea-las, estabelecendo hierarquias entre estabelecimentos. E isto porque a ideia de existência de escolas de baixa qualidade é uma ideia insuportável. Como o é a ideia de hospital de baixa qualidade, tribunal de baixa qualidade ou qualquer outro serviço fundamental à existência cidadã. Por esta razão, o investimento terá de ser feito no sentido de a avaliação poder dar um contributo muito relevante para

que as instituições se pensem, se melhorem, se adequem cada vez mais aos seus contextos locais e às suas populações, sem perder de vista perspetivas mais amplas e abrangentes (o Estado, o País).

Na prossecução do ideal de uma escola de oportunidades para todos e de um serviço público de educação de qualidade para toda a população, projetos como este Projeto de Avaliação Institucional Participada ou o Projeto ARQME têm realizado um trabalho importante, apostando mais na construção de uma análise das práticas profissionais e educativas e na reflexão em torno das melhores formas de responder positivamente às necessidades educativas das novas gerações. Estes processos de análise e de reflexão aproximam-se do que defendo ser a autoavaliação necessária.

A conceção de autoavaliação que defendo não a entende enquanto solilóquio intimista e egocêntrico, nem a opõe à hetero-avaliação. Ao prefixo auto atribuo o sentido de reflexão sobre si, por confronto com e em contraponto a outras autoavaliações dos sujeitos parceiros da intervenção educativa, parceiros da profissão. É uma autoavaliação que se inspira na abordagem institucional em que a instituição é uma emanação dos atores que se sentem co-autores das normas, tomam decisões legítimas e pertinentes num exercício debatido e partilhado do poder. Esta perspetiva articula-se com a perspetiva da avaliação ao serviço do estabelecimento de contratos de autonomia, já não em função de uma espécie de recompensa, mas enquanto responsabilização de quem está na escola e nela tem de intervir como autor das suas práticas. A assunção das funções docentes (ou de liderança, de coordenação, de animação de tempos e de espaços…) é feita, assim, a partir da interpretação pessoal dessas funções, não exclusivamente a partir da perspectiva individual, mas num debate intersubjetivo.

Tal registo de discussão e de interpelação daquilo que constitui a "rotina" educativa da escola – e na rotina incluímos todos os gestos automáticos e cristalizados que as escolas (e os professores) foram incorporando no seu modo de funcionamento e nas relações existentes, bem como os modos imediatos de enfrentar as situações, quaisquer que elas sejam – permite contrariar a lógica individualista e o trabalho atomizado que, de alguma forma, tem caracterizado a escola ao longo dos tempos.

As escolas são, cada vez mais, extremamente complexas e necessitam que se instituam modos organizacionais novos. A inspiração na abordagem institucional permite, também, equacionar o trabalho de reflexão e de autoavaliação a partir dos documentos fundadores da escola (tal como o Projeto educativo e o Projeto Curricular, no caso português e o Projeto Político-Pedagógico, no caso brasileiro): 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 avaliação 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. Deste modo, será possível que cada escola, sempre possa equacionar as suas especificidades, sem se descentrar em relação às especificidades dos outros estabelecimentos de ensino nacionais, possa ir adequando a sua intervenção, já não em função de um referencial de qualidade abstrato, nunca explicitado, mas possa ir construindo esse referencial de qualidade da educação com base na participação e negociação com todos os intervenientes e atores educativos.

O que me parece, mais uma vez, crucial salientar é que no trabalho de parceria com as escolas se evite que a avaliação se torne num fim em si mesma mas se coloque ao serviço dos professores dos alunos, dos pais e da sociedade em geral. No caso dos professores, saliento o seu envolvimento no projeto, contribuindo para reinvestir estes profissionais de autoria/autoridade, sentido crítico, estatuto de profissional por oposição ao de técnico aplicacionista. 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, quer ao contexto de evolução dos sistemas educativos.

Não negando o interesse de procedimentos avaliativos desse tipo e com tal objetivo, não creio que o recurso constante e quase obsessivo a lógicas de verificação e de controlo contribuam, efetivamente, para essa desejada melhoria da qualidade do trabalho educativo disponibilizado à população. O que me preocupa sobremaneira é conceber formas de, afirmando a autonomia dos professores e educadores e investindo as suas identidades profissionais, promover uma transformação nas práticas educativas que não se limitem a uma lógica de adaptação dos profissionais às mudanças propostas numa direção marcada hierarquicamente.

Em síntese

Procurando sintetizar algumas das ideias que aqui vim desenvolvendo, será necessário sublinhar que não encaro a avaliação como um procedimento cuja finalidade mais relevante e ou necessária, em termos das escolas, em particular, e do sistema educativo, em geral, seja a recolha de informação válida e fiável para a produção de um juízo de valor tão objetivo quanto possível. Não significa que esta não seja uma das finalidades da intervenção avaliativa mas não tem de ser a principal, de tal modo que a avaliação se torne num fim em si mesma.

As finalidades da avaliação devem estar bem claras e evidenciáveis: se o que se pretende é a melhoria do serviço educativo, uma das principais finalidades da avaliação deve, então, ser a de proporcionar estratégias para que cada escola e seus atores reflitam sobre si e as suas intervenções e "gestos" profissionais, para que eles se possam articular de forma mais dinâmica com o mundo em mudança e possam participar da definição e/ou influência sobre o sentido dessas mudanças.

A questão que se coloca, então, será a de como organizar a escola para que ela se repense, não necessariamente a partir do seu reconhecimento enquanto organização, mas em relação ao seu papel no mundo atual, como elemento fulcral que colabora na criação de um pensamento sobre o sentido da vida e das transformações necessárias. Trata-se de fazer a escola participar dessas transformações, ao invés de ser uma instituição ao serviço e a reboque delas. Desta forma, não se recusa, antes se intensifica, a importância historicamente construída do papel da escola na produção de inovações e na proposta de novos modos de estar, de ser e de conviver.

O que quero dizer é que entendo que a melhoria das escolas não resultará da sua transformação numa organização implementadora de estratégias de adequação dos cidadãos a um mundo que lhes é exterior, mas enquanto instituição capaz de tomar parte nos modos de pensar o mundo e de produzir influência sobre o seu curso. Este papel assumido (reassumido, considerando que este foi um dos papéis primordiais da escola) pela escola necessita de profissionais da educação capazes de pensarem a sua profissão como intelectuais capazes de refletir, de tomar posição, de se atualizarem permanentemente, de promoverem a sua qualificação, isto é enquanto profissionais cuja profissão é importante e relevante. Necessário se torna sublinhar que a escola não tem de ser um lugar de acomodação mas sim de disputa e de conflito e de que a qualidade do serviço público de educação não é uma questão de opção, é um imperativo ético.

A questão será, assim, a de encontrar caminhos para conseguir que as mudanças produzidas nas escolas sejam significativas, notórias e se repercutam na formação sólida e consistente das cidadãs e cidadãos, alimentando-lhes a vontade de saber mais e melhor, de participar na cidade – em sentido lato – de que são membros, ajudando a construir o futuro, participando de forma informada e responsabilizada.

Creio que as ideias aqui apresentadas – e que, de certo modo, foram sendo impulsionadas junto das escolas do município de Campinas e de algumas escolas da cidade do Porto – permitem atualizar o conceito de avaliação, trazendo-lhe as dimensões formativas que ela teve e ganhou no contexto escolar e educativo e tornando-a no centro mobilizador das redes de reflexão e de sociabilidade dentro da escola, para combater o isolamento e promover a partilha de ideias, de esforços e de iniciativas (é este, aliás o entendimento que dou à expressão "boas práticas").

Deste modo, à questão "avaliar para quê", responderei: "avaliar para regular", entendendo-se 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, referencialiando-as a princípios humanistas e eticamente determinados.

Evidentemente que um programa desta natureza, que pretende romper com algumas formas cristalizadas de conceber a avaliação, a escola e a profissão docente necessitará de figuras externas – de acompanhamento – que promovam um impulso para permitir uma ruptura com o atual estado da situação. Todavia, será crucial que essa "figura externa" trabalhe no sentido de construir a sua dispensabilidade. Não é uma "figura" para ficar, mas para se dissolver e diluir tão cedo quanto possível, isto é, logo que uma cultura de avaliação esteja, finalmente consolidada.

Outra transformação necessária é a indispensabilidade de trabalho conjunto dos professores, dessacralizando o espaço solitário e reservado da sala de aula. Neste particular, o modo de intervenção deste projeto institui-se num processo a todos os títulos exemplar. É com esta última ideia que vos convido a ler o livro na certeza de que ele estimulará em cada um de nós o melhor educador/a que cada um de nós quer ser.

Porto, novembro de 2012.

Profa. Dra. Maria Manuela Martins Alves Terrasêca
Professora da Universidade do Porto

Parte A

Da concepção à implementação: a complexidade das escolhas técnico-políticas

1

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA CONDUÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO

Eliana da Silva Souza[1]

A tarefa de produzir um projeto educativo de qualidade tem sido um desafio para as políticas educacionais atuais. A avaliação institucional foi eleita como uma das aliadas, nesta tarefa, pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) e considerada um dos instrumentos fundamentais no processo de produção da qualidade social da escola pública por meio de ações de regulação orientadas por um pacto de qualidade negociado com os diferentes atores institucionais.

Tratarei, neste artigo, da difícil mas gratificante experiência de coordenar a implementação da Avaliação Institucional na Rede Municipal de Campinas e dos desafios e significados desde quando a SME assume a avaliação institucional como uma política pública de qualificação das escolas que estão sob sua responsabilidade tomando a decisão de construir e implementar um processo de avaliação institucional que preza e valoriza os resultados que os alunos têm nos exames, a partir do envolvimento e do comprometimento das escolas, dos atores que ali estão presentes, fazendo com que a construção as qualidade seja partilhada, seja fruto desta parceria de diferentes atores.

Assumi a coordenação do processo em setembro de 2007 e antes, participei da comissão que elaborou o *Plano de Avaliação Institucional* para a Rede Municipal. Minha contribuição na construção do Plano foi bastante tímida, naquele momento iniciava minha compreensão sobre a temática da avaliação institucional e sobre os sentidos dos conceitos que permeiam a avaliação institucional.

Com um olhar retrospectivo, vejo que o primeiro desafio colocado para a SME foi a construção de um modelo alternativo de avaliação. Em um cenário em que predomina o entendimento que qualidade se obtém com premiação e/ou punição de escolas mediante a obtenção de índices de desempenho dos alunos nos testes externos, ou com recompensas aos profissionais e/ou escolas para gerar envolvimento destes, a SME tinha como desafio a construção de um modelo alternativo de avaliação que incorporasse as vozes dos diferentes atores na discussão sobre a qualidade da escola e em que o envolvimento dos diferentes atores fosse, não resultado de recompensas, mas da compreensão de que a melhoria da qualidade da escola é obra coletiva vinda do compromisso de vários atores, inclusive das próprias pessoas que vivem a escola, que conhecem a escola e se comprometem com o projeto de qualidade, produzindo uma experiência da avaliação que valoriza e corresponsabiliza toda a comunidade escolar no processo de qualificação da escola pública.

---

1 Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Campinas (NAED Norte) e desde 2007, coordenando o processo de Avaliação Institucional junto à Secretaria Municipal de Educação.

> *Pensar* a escola a partir da própria escola é recolocar seus atores em situação de protagonismo, assumir sua condição cidadã de posicionamento no processo decisório que afeta a vida da instituição, dar-lhes fala governante sobre seus processos e contextos (SORDI, 2009, p. 4).

O "*Plano de Avaliação Institucional Participativa da Rede Municipal de Ensino de Campinas e FUMEC*" que estabeleceu as diretrizes e as metas do processo de implementação de Avaliação Institucional na Rede Municipal foi finalizado em agosto de 2007. Porém, seus princípios e suas bases foram construídas em tempo bem anterior. Tem início em 2002 em uma parceria uma estabelecida entre a SME e o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Em 2003, a Rede Municipal acordou, após sucessivos debates, os princípios e conceitos bases da Avaliação Institucional. A Carta de Princípios[2], firmada neste acordo, estabelecia dez princípios, entre eles:

1. A avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual: esta é a maneira mais adequada de se pensar avaliação em quaisquer níveis, como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar, e esta sim, é fundamental.
2. Assume-se o *princípio da qualidade negociada,* entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui, tendo em vista os objetivos de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Entretanto, as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como qualquer outra atividade humana.
3. Nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a "ranqueamentos" ou classificação de escola ou profissionais e muito menos devem conduzir à premiação ou punição. Os dados são produzidos nos vários níveis com o objetivo de serem usados pelos interessados na geração de processo de reflexão local e melhoria da escola.
4. O processo avaliativo deve ser construtivo e global. Ele envolve participantes internos e participantes externos. Trata-se de um processo que deve combinar autoavaliação, avaliação por pares e também o olhar externo.

Esses princípios tornaram-se meu guia e esteio quando (em uma decisão não planejada) resolvi aceitar o convite de conduzir e implementar o processo na Rede Municipal. À época até sugeri ao gestor da pasta alguns nomes que, no meu entender, tinham melhores condições técnicas de conduzir o processo. Diante dos seus argumentos e os do antigo coordenador do processo, por quem nutria grande admiração, rendi-me e resolvi aceitar o desafio (mas por um tempo determinado).

Mas para que o processo de implementação fosse deflagrado, antecederam outras ações da SME. Em 2005, o Departamento Pedagógico (DEPE) iniciou o processo junto à Rede Municipal, baseado em formato avaliativo que vinha sendo gestado junto com o LOED a partir de um trabalho desenvolvido junto às escolas integrantes do projeto GERES[3]. Neste momento, o DEPE propõe um processo por adesão e 11 escolas aceitam instituir o processo de avaliação[4]. Este processo apesar de não ter tido continuidade, apontou para as possibilidades e dificuldades de implementação da avaliação em toda a Rede (SOUZA e ANDRADE, 2009, p. 55). Em 2006, o DEPE constitui uma equipe de especialistas da rede, sob a coordenação da Profa. Mara De Sordi, do LOED/UNICAMP, para construção de um plano. O *Plano de Avaliação Institucional*

2 A Carta de Princípios encontra-se também publicada no trabalho *Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas* (FREITAS, SORDI, FREITAS e MALAVAZI, 2004, pp. 61-88).

3 O projeto GERES foi um estudo longitudinal de alunos de Ensino Fundamental em cinco cidades diferentes do Brasil (Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador). Durante o período de 4 anos, a partir de 2005, aproximadamente 21000 alunos de uma amostra de 303 escolas estaduais, municipais e privadas foram testados todo ano em Língua Portuguesa e Matemática e professores, diretores, pais e alunos foram entrevistados (Boletim Geres, ano 1, nº 1).

4 Das 11 unidades educacionais que aderiram ao processo, 7 unidades eram do Ensino Fundamental e 4 da Educação Infantil.

Participativa assentou-se em um modelo já existente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)[5], como já dito, finalizado em agosto de 2007, também incorporou as aprendizagens decorrentes da experiência do LOED com as escolas GERES, superando o primeiro desafio, ou seja, criação coletiva de um modelo de avaliação consistente, legítimo e alternativo a ser implementado na Rede Municipal de Campinas.

O desafio da implementação

O segundo grande desafio foi colocar em prática esse modelo alternativo exposto no *Plano de Avaliação Institucional Participativa* como política pública, o que ocorreu em 2008. Esses dois grandes desafios são de ordens distintas. Um desafio é superar os obstáculos e conquistar a discussão no campo das ideias e outro é conquistar e ganhar espaço no campo das práticas.

Neste primeiro momento de implementação, algumas decisões são tomadas: 1) A implementação ocorreria por etapas, na primeira, as escolas de Ensino Fundamental (40 unidades)[6] e os Centros de Educação de Jovens e Adultos (4 unidades); 2) A implementação como política pública, ou seja, todas as escolas de Ensino Fundamental e EJAs participariam do processo; 3) A formação para o processo de atuação ocorreria concomitantemente com a sua implementação.

> Mudar a educação que se oferece à população, notadamente a mais carente, que enxerga na escola pública a oportunidade de ampliar as possibilidades de inclusão real na sociedade, implica admitir que esta mudança não ocorre de forma incremental. Ou seja, não se trata de mudar primeiro os professores, ou os alunos ou ainda as famílias. Trata-se de mudar a escola como um todo e de forma integrada e sinérgica. Trata-se de acionar estratégias ecológicas de mudança em que a escola, os professores e os alunos, ou seja, os atores e seu contexto mudem ao mesmo tempo e por interação recíproca (SORDI, 2009, pp. 6-7).

Para sustentar a implementação deste projeto junto às escolas, a SME deflagrou várias ações:

1. Oficialização pelo Secretário de Educação do Plano de Avaliação Institucional Participativa junto aos gestores (dezembro/2007);
2. Instituição de uma Assessoria de Avaliação Institucional (fevereiro/2008);
3. Contratação de formadora para o projeto de avaliação[7] e consolidação da parceria com o LOED/UNICAMP;
4. Formação dos orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos.
5. Processo de recomposição e ampliação do quadro de orientadores pedagógicos, através da abertura de concurso público (2008);
6. Organização de encontros destinados à formação dos diversos atores participantes das comissões de avaliação, em especial aos estudantes, famílias e funcionários.
7. Abertura de espaços para socialização das experiências vivenciadas no processo de avaliação.

5 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado em 2004 para avaliar as instituições de ensino superior. Para avaliar a qualidade do ensino superior do País, o SINAES possui uma série de instrumentos: auto avaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e instrumentos de informação (censo e cadastro).

6 São 37 escolas que atendem do 1º ao 9º ano, 3 escolas que atendem apenas do 1º ao 5º ano e 4 unidades atendem exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos.

7 A professora Mara De Sordi da FE/UNICAMP foi a profissional contratada para a formação, além de prestar durante essas formações assessoria e suporte à implementação do processo. A formação que foi realizada durante os anos de 2008 e 2009 com orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos e enfocou os subsídios teóricos para suporte do trabalho de avaliação institucional nas escolas; o pacto de qualidade negociada; o exercício da demanda bilateral; participação e mediação; indissociabilidade entre projeto pedagógico e projeto de avaliação; construção de cenários possíveis na tarefa avaliativa. E também ocorreu formação, de forma menos intensa, com as equipes gestoras das escolas e equipes educativas dos NAEDs.

8. Sensibilização das equipes dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) junto com as equipes gestoras das unidades de Ensino Fundamental através da assessoria da Profa Mara De Sordi;
9. Construção de roteiro orientador inicial para o trabalho dos orientadores pedagógicos;
10. Publicação de material de apoio às escolas, que se constituiu em um livro[8].

A título de ilustração, os processos internos a serem desenvolvidos e/ou desencadeados, para deflagrar cada uma dessas ações, é imenso. Por exemplo, para cada contratação de um formador ou de um serviço, é necessário desde a elaboração e instrução de um processo até o acompanhamento e finalização deste, para cada despesa que envolve a organização de um encontro também. Não há, como acredito ser o caso da maior parte das redes municipais, um responsável na Secretaria para realizar esta tarefa, portanto cabia a mim realizá-la, se quisesse que essas ações acontecessem. Em 2007, e durante todo o ano de 2008, não tinha uma equipe. A Assessoria de Avaliação Institucional era constituída por mim, apenas. Aos poucos fui construindo uma equipe para assessorar o Departamento Pedagógico no processo de Avaliação Institucional que engloba todos os processos de avaliação de desempenho dos alunos. Ao meu ver, esta não é a parte mais difícil, pois mesmo que o trabalho tenha sido extenuante por vezes, em algum momento a tarefa tem fim, mas quanto a outros obstáculos, parecem infindáveis pois temos que mudar muitas vezes as estratégias e renovar a disposição para superá-lo. Foram muitos desafios e muitas dificuldades na implementação do processo, mas tinha uma convicção: não bastava propor um modelo alternativo de avaliação participativo, era necessário vivenciá-lo.

Os marcos do processo de implementação

O modelo proposto no Plano previa que a Avaliação Institucional das unidades escolares ocorreria no âmbito interno da instituição – autoavaliação –, sendo coordenada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) de cada unidade e no âmbito externo da instituição, a cargo das equipes educativas dos Núcleos de Ação Educacional Descentralizados (NAEDs)[9], e previa a criação e utilização de um sistema de avaliação de desempenho dos alunos.

Em maio de 2008, a SME publica resolução[10] que regulamenta a implementação das CPAs e estabelece a constituição das CPAs: no mínimo, um representante dos segmentos dos alunos, das famílias, dos docentes, dos funcionários e dos gestores. E para assegurar as condições de participação de todos os segmentos, **aos docentes participantes da CPA estabelece a atribuição de horas em sua jornada semanal** e aos funcionários fica autorizada a inclusão das horas em sua jornada semanal para participar do processo.

A SME quando **institui** as Comissões Próprias de Avaliação para coordenar o processo de autoavaliação nas escolas de Ensino Fundamental, traz a participação de todos os segmentos, e pretende não só fazê-los pensar o que é qualidade em cada escola, como também possibilitar que por meio dessa aprendizagem novos saberes se aglutinem, novas formas de organização se sedimentem. A CPA reúne as melhores condições para explicar o significado dos resultados pois detém uma visão de totalidade das condições de funcionamento da escola exatamente porque reúne em um mesmo espaço, diferentes olhares e interesses comprometidos com uma escola pública de qualidade. Isso gabarita este conjunto de atores a se posicionar frente aos dados e emitir, legitimamente, juízo de valor sobre as potencialidades e fragilidades da escola que podem ter interferido nos resultados de desempenho dos estudantes. A CPA de cada escola tem como

8 O livro *"A Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem"* publicado pela SME e distribuído às escolas(1000 exemplares).

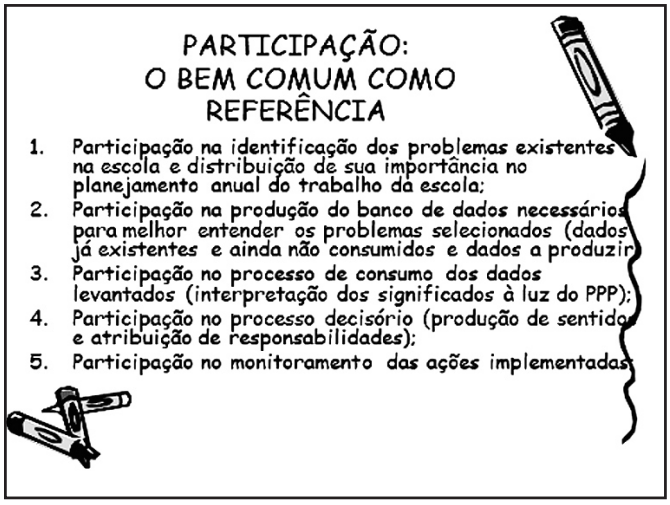
9 NAEDs são núcleos regionais que possuem uma equipe educativa de profissionais concursados composta por coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais que ficam sob a coordenação de uma representante regional designada pelo Secretário de Educação. Atualmente são 5 (cinco): Leste, Noroeste, Norte, Sul e Sudoeste.

10 Resolução SME nº 05/2008 que estabelece as diretrizes do processo de Avaliação Institucional das Unidades Municipais de Ensino fundamental e a constituição da Comissão Própria de Avaliação.

função identificar as potencialidades e debilidades institucionais e estabelecer estratégias de superação de problemas, de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a escola.

> Reconhecemos as CPAs como um bom recurso de mobilização da comunidade e construção de legitimidade política, indispensável ao êxito da proposta de autoconhecimento institucional (SORDI, 2009, p. 108).

Por mais que as escolas já tivessem construído um percurso de avaliação do seu Projeto Pedagógico, era necessário modificar a cultura da avaliação. Era necessário torná-la de fato participativa, saindo da proposição nos Projetos Pedagógicos, saindo do discurso: "é importante participar!" e efetivando a prática de participação. Era necessário também a superação da cultura avaliativa das escolas que ainda habitualmente tem-se caracterizado pela procura de culpados pela falta de qualidade das escolas e/ou pelo entendimento que a tarefa avaliativa tem centralidade, e/ou exclusividade, na equipe gestora e na equipe docente. A profa. Mara De Sordi, em um dos encontros de formação, apontou para a necessidade de ampliar o significado do conceito de participação, cuja compreensão fica por vezes restrita à presença em reuniões. Ela descreve sobre quais aspectos do processo de avaliação, os atores institucionais das escolas (alunos, famílias, funcionários, professores e gestores) deveriam ter participação:



(Slide – reunião de formação – produzido por Mara De Sordi- 2008)

E como modificar posturas de alguns gestores, professores e/ou alguns especialistas que contrariam os princípios democráticos e participativos? Este é ainda um desafio para o qual não temos respostas.

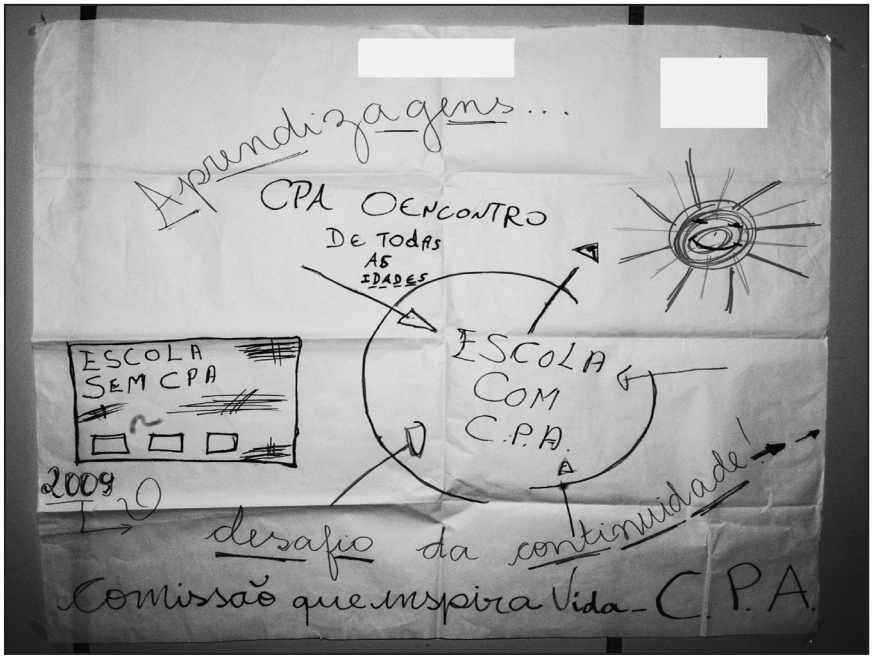
Para articular o processo de Avaliação Institucional nas unidades de Ensino Fundamental decidiu-se pelo orientador pedagógico de cada unidade. Os orientadores pedagógicos são especialistas da Rede Municipal, que compõem a equipe gestora e coordenam o processo pedagógico na unidade escolar. Em cada unidade de Ensino Fundamental há, no mínimo, um orientador pedagógico, em algumas, atuam dois orientadores pedagógicos. A Rede Municipal de Educação de Campinas tem uma estrutura diferenciada de recursos humanos. Em cada unidade de Ensino Fundamental a equipe gestora é composta pelo diretor, pelo vice-diretor(es), orientador(es) pedagógico(s). Além disso, há uma equipe educativa nos núcleos regionais que trabalha junto às escolas: o supervisor e coordenador pedagógico.

Conforme já dito, uma das estratégias de formação adotada com o intuito de estimular os atores da escola (principalmente alunos e famílias que são atores historicamente afastados dos processos de discussão da avaliação da qualidade da escola) participarem do processo de avaliação em todas as etapas, foram os

Encontros Gerais das CPAs e os Encontros por segmentos[11]. Nestes, os membros das CPAs socializam os avanços e dilemas do processo de Avaliação Institucional e partilham experiências vividas e buscando entender as potências e fragilidades desta política com o objetivo de aperfeiçoá-la processualmente.

Uma leitura mais compreensiva das falas e das apresentações nos Encontros Gerais e/ou por segmentos indicam a percepção da avaliação como espaço de reflexão e plural, **a avaliação entendida como um desafio e um estímulo e não como uma ameaça**. A seguir, um recorte[12] e alguns sinais que corroboram esta nossa leitura.

No Encontro Geral das CPAs de 2008, que ocorreu ao final do primeiro ano da implementação, os participantes do Encontro produziram relatos orais e cartazes acerca das aprendizagens, das inquietudes, das dúvidas e das reflexões compartilhadas; a seguir um dos cartazes:



Cartaz elaborado pelos participantes do Encontro Geral das CPAs/dezembro de 2008.

As manifestações apresentadas nos cartazes produzidos pelos participantes das CPAs, neste encontro de 2008, reforçam nosso ponto de vista quanto a compreensão da avaliação experenciada neste primeiro ano de implementação, os participantes indicaram que a avaliação favoreceu:

- *Envolvimento da comunidade;*
- *Integração entre os vários segmentos;*
- *Fortalecimento das relações interpessoais;*
- *Nova concepção de avaliação, e aos poucos, se desfazendo a associação de avaliação x punição;*
- *Aprendizagens conjuntas;*

11 Em 2008 foram realizados o Encontro Geral das CPAs (dezembro) e os seguintes encontros por segmentos: Encontro dos alunos representantes das CPAs (agosto); Encontro das famílias representantes das CPAs (outubro); Encontro dos funcionários representantes das CPAs (dezembro); Encontro dos professores representantes das CPAs (setembro); Encontro dos gestores representantes das CPAs (outubro/novembro). Em 2009, a SME promoveu encontros setoriais por NAEDs (junho/agosto) e o Encontro Geral das CPAs (dezembro).

12 Para uma análise mais detalhada e completa dos Encontros Gerais com estratégias de formação ver artigo de SILVA e VIEIRA neste mesmo livro.

- *CPA como espaço de reflexão;*
- *Abertura para a participação das famílias;*
- *Democratização das escolas.*

Em um relato escrito de uma coordenadora pedagógica, que mediou a discussão de um dos grupos neste Encontro Geral, é possível notar sinais da feição de avaliação que queríamos imprimir na Rede Municipal.

> Os alunos e mães repetiram muito: a CPA dá voz aos alunos e pais, mesmo alguns professores observaram que em geral a escola tem a fala do professor e direção e quase nunca dos pais e alunos e funcionários. Uma aluna falou: o legal era que tudo que a geste discutia na CPA era levado para a sala de aula, não ficava só na gente. Antes os problemas eram levados à direção e só ela tinha ciência. Muitas vezes não se levava a frente. Com a CPA é mais fácil se buscar soluções, pois os problemas são de conhecimento de várias pessoas e isso ajuda a resolvê-los. Uma professora destacou: a CPA possibilita um olhar diferente. O professor sempre tende a fazer muitas queixas, agora tem quem o ouça e ele vê que é preciso sair da queixa e buscar soluções. Vários falaram que a experiência está no início. Em 2009 é preciso fazer mais e melhor, é preciso crescer.

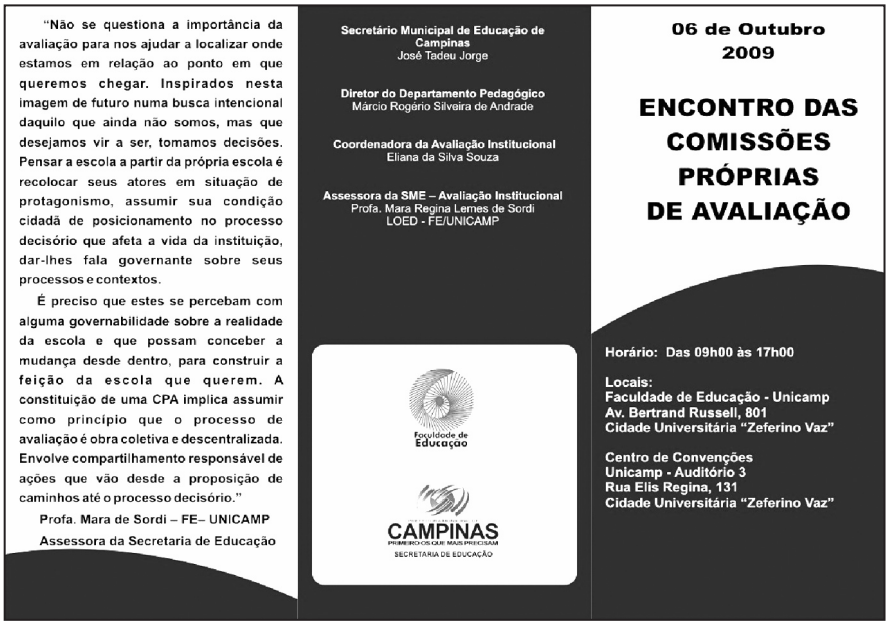
Por um lado, é visível como os alunos assumem protagonismo no processo, valorizam a experiência de avaliação vivenciada e percebem a importância da participação e da negociação dos diversos protagonistas no processo de avaliação para superação dos problemas e avanço da qualidade do ensino de cada escola.

Por outro lado, percebemos uma concepção de avaliação, principalmente de alguns membros do segmento dos profissionais, que vê a tarefa avaliativa centrada exclusivamente na equipe gestora ou no órgão central, acreditando que só o gestor da pasta da Secretaria tem protagonismo, só ele tem poder para modificar a qualidade das escolas, apostando e entendendo que a tarefa avaliativa tem como protagonista apenas um ator: o gestor do órgão central, este sim com poder e condições de alterar de fato a realidade das escolas. Esses atores institucionais acabam não assumindo uma postura protagonista, pois se entendem sem poder de atuação para modificação da realidade. Essa concepção e postura não eram (e não são) generalizadas, mas ainda presentes. Há sinais desta compreensão em alguns depoimentos dos orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos nas reuniões de formação (2008):

> "Não precisamos de CPA, não precisamos de mais avaliação para saber que a escola pública vai mal o que precisa é implementar políticas públicas que de fato tenham condições de reverter esse processo".

Nesta concepção, expressa nestas falas, quem tem condições de reverter esse processo? O gestor central apenas. Se basearmos nas concepções clássicas de poder, apenas alguns, pois o poder está localizado em um local, no aparelho de Estado, nos agentes deste aparelho. Mas como o poder se exerce? O que é o exercício do poder? Michel Foucault realizou estudos sobre a dinâmica do poder e rompe com a concepção clássica de poder; o rompimento refere-se a considerar o poder não como algo de que podemos nos "apropriar" ou como algo ocupando um lugar específico na rede social (não desconsiderando que há no campo social uma classe que ocupa posição privilegiada e que pode acumular vitórias). Para Foucault (1990; 2003), poder consiste em relações e não existe fora desse exercício relacional. Poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, não é algo que se toma, nem algo que se tem ou se conquista, mas algo que se exerce. Nesta perspectiva, a resposta a pergunta: "quem pode fazer?", depende do aspecto a ser modificado, pois todos podem exercer o poder se o aspecto a ser modificado estiver no campo de sua atuação e considerando que a qualificação da escola é um processo complexo, e não resultante de apenas de um único fator, sempre há aspectos a serem modificados no campo de atuação de cada um, nesta dinâmica: exerço, atuo, crio redes de força, empodero-me no campo que posso atuar.

Mas, neste primeiro ano, mesmo entre os que acreditavam na proposta vivenciada de avaliação, assumindo protagonismo, também apontavam uma desconfiança em relação à continuidade do processo. Alguns participantes do Encontro Geral de 2008 apesar de afirmarem que a experiência de avaliação ter sido interessante, duvidavam da sua continuidade, como verificamos a frase no centro do cartaz anteriormente apresentado: "o desafio da continuidade". No final do segundo ano de implementação, em 2009, conseguimos realizar o Encontro Geral das CPAs, o que indica que o desafio da continuidade havia sido superado, a avaliação entra de fato para a agenda política:



"Não se questiona a importância da avaliação para nos ajudar a localizar onde estamos em relação ao ponto em que queremos chegar. Inspirados nesta imagem de futuro numa busca intencional daquilo que ainda não somos, mas que desejamos vir a ser, tomamos decisões. Pensar a escola a partir da própria escola é recolocar seus atores em situação de protagonismo, assumir sua condição cidadã de posicionamento no processo decisório que afeta a vida da instituição, dar-lhes fala governante sobre seus processos e contextos.

É preciso que estes se percebam com alguma governabilidade sobre a realidade da escola e que possam conceber a mudança desde dentro, para construir a feição da escola que querem. A constituição de uma CPA implica assumir como princípio que o processo de avaliação é obra coletiva e descentralizada. Envolve compartilhamento responsável de ações que vão desde a proposição de caminhos até o processo decisório."

Profa. Mara de Sordi – FE– UNICAMP
Assessora da Secretaria de Educação

Secretário Municipal de Educação de Campinas
José Tadeu Jorge

Diretor do Departamento Pedagógico
Márcio Rogério Silveira de Andrade

Coordenadora da Avaliação Institucional
Eliana da Silva Souza

Assessora da SME – Avaliação Institucional
Profa. Mara Regina Lemes de Sordi
LOED - FE/UNICAMP

Faculdade de Educação

CAMPINAS
PRIMEIRO OS QUE MAIS PRECISAM
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

06 de Outubro
2009

ENCONTRO DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO

Horário: Das 09h00 às 17h00

Locais:
Faculdade de Educação - Unicamp
Av. Bertrand Russell, 801
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

Centro de Convenções
Unicamp - Auditório 3
Rua Elis Regina, 131
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

Departamento Pedagógico

Encontro das Comissões Próprias de Avaliação

Objetivos:

Socializar os avanços e dilemas do processo de Avaliação Institucional experienciados pelas CPAs das escolas da Rede Municipal de Campinas

Estimular os atores da escola a participar do processo de avaliação em todas as etapas, produzindo uma experiência da avaliação que valoriza, inclui e co-responsabiliza toda a comunidade escolar no processo de qualificação da escola pública de Campinas.

Programação

Manhã
Faculdade de Educação – UNICAMP

9h00 às 11h30
Encontro dos segmentos: alunos, funcionários, pais, professores e gestores.

Tarde
Centro de Convenções – UNICAMP
Auditório 3

13h00 – Abertura

13h30 às 15h00
A visão dos NAEDs sobre o processo de AIP
15h00 às 15h30
Café com visitação aos posteres
15h30 às 16h30
Plenária com apresentação dos resultados dos trabalhos por segmentos e encaminhamentos

16h30 às 17h00 – Encerramento

17h00
Lançamento do livro: A Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública – A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.

Escolas Participantes

EMEF Anália Ferraz Costa Couto
EMEF André Tosello
EMEF Angela Cury Zákia
EMEF Avelino Canazza
EMEF Benevenuto Figueiredo Torres
EMEF CAIC - Prof. Zeferino Vaz
EMEF Carmelina de Castro Rinco
EMEF Ciro Exel Magro
EMEF Clotilde Barraquet Voz Zuben
EMEF Corrêa de Mello
EMEF Domingos Zatti
EMEF Dulce Bento Nascimento
EMEF Edson Luis Chaves
EMEF Edson Luis Lima Souto
EMEF Elvira Muraro
EMEF Elza Maria Pellegrini de Aguiar
EMEF Emilio Miotti
EMEF Floriano Peixoto
EMEF Francisco Ponzio Sobrinho
EMEF Francisco Silva
EMEF - Geny Rodrigues
EMEF Humberto de Alencar Castelo Branco
EMEF Humberto Sousa Mello
EMEF João Alves dos Santos
EMEF José Narciso Vieira Ehremberg
EMEF Julio de Mesquita Filho
EMEF Leão Vallerie
EMEF Leonor Savi Chaib
EMEF Lourenço Bellochio
EMEF Maria Luiza Pompeo de Camargo
EMEF Maria Pavanatti Favaro
EMEF Melico Cândido Barbosa
EMEF Odila Maia Rocha Brito
EMEF Orlando Carpino
EMEF Oziel Alves Pereira
EMEF Raul Pila
EMEF Sylvia Simões Magro
EMEF Vicente Rão
EMEF Violeta Dória Lins
EMEF Virginia Mendes Antunes Vasconcellos
EMEJA Nisia Floresta Brasileira Augusta
CEMEFEJA Paulo Freire
CEMEFEJA Pierre Bonhomme
CEMEFEJA Sergio Rossini

É possível notar, pelas falas dos participantes das CPAs do encontro, que o processo adquire mais consistência, com manifestações críticas e propositivas. Os alunos roubam a cena assumindo protagonismo com entusiasmo. De maneira geral, as falas evidenciam o fortalecimento da experiência. Quando os

participantes foram incentivados a manifestarem-se em relação à questão: "o projeto de Avaliação Institucional Participativa tem interferido na vida da escola de forma a possibilitar uma melhor e/ou maior aprendizagem dos alunos? Em que aspectos?", eles apontaram:

- *A CPA vem organizando projetos;*
- *Ajudou na disciplina, na convivência, no diálogo e nos aspectos físicos da escola, melhorar a participação dos pais na escola;*
- *A CPA vem tirando do papel os projetos que vinham se acumulando;*
- *A CPA foi o empurrão necessário para fazer acontecer várias coisas na escola;*
- *A CPA permitiu que trocássemos experiências entre diversos segmentos;*
- *A CPA deu voz a todos os segmentos;*
- *A CPA deu ânimo novo para as escolas;*
- *Nós, funcionários, acreditamos que a CPA trouxe conquista que há muito tempo estava só em projetos e hoje é fato realizado;*
- *A escola deu mais ouvidos aos alunos. O aluno passa a participar efetivamente e tem outra visão da escola.*
- *CPA é a possibilidade de oferecer a participação crítica e autônoma na escola;*
- *Houve resgate dos alunos evadidos por atuação dos pais da CPA.*

(SME, Encontro Geral das CPAs, 2009).

E é simbólico um *rap* composto por um grupo de alunos durante a apresentação no Encontro Geral das CPAs de 2010:

"Se esta escola que eu tenho
É a escola que eu quero
Alunos teriam de participar
É isso que eu espero!
Com campanha e reunião
Proposta e alerta
Para a escola crescer mais
Como uma quadra coberta
Os alunos e professores
Poderiam interagir
Para a escola melhorar
E estudar sendo feliz.

Se está sem professor
Todos temos de correr atrás
Cuidar da escola com amor
E contar com os pais
Se tudo o que falta
É a comunicação
Precisamos de projeto
Para nossa educação
Mas a CPA fez muito
Para os alunos ajudar
Fazendo várias coisas
Obrigada CPA!"

(SME, Encontro Geral das CPAs, 2010)

Outra estratégia que se mostrou potente para intensificar a formação dos diversos segmentos foram os Encontros de Negociação[13]. Na fase de autoavaliação, as escolas produzem uma gama de demandas necessárias para a construção da qualidade social nas unidades educacionais; esses encontros devem estabelecer metas e prazos para a solução das demandas negociadas entre as CPAs e a SME. As demandas que se referem aos departamentos da SME são legitimadas ao possibilitar que os membros das CPAs as negociem diretamente com os gestores centrais da SME. Observa-se a existência de respeito e comprometimento nestas reuniões. Ao possibilitarmos que tal espaço político seja viabilizado, a Avaliação Institucional Participativa ganha legitimidade e compromete todos atores institucionais com a construção de uma escola de qualidade dando visibilidade às demandas das escolas e aos compromissos que os atores assumem o que permite o controle social dos trabalhos pelas CPAs e pela SME para que todos possam verificar se os recursos conquistados na escola estão sendo utilizados plenamente em favor das aprendizagens das crianças.

> as múltiplas expectativas e necessidades ao serem examinadas em comum, geram acordos que contemplam responsavelmente a hierarquia das prioridades definidas para o plano de avaliação do ano (SORDI, 2010, p. 1).

Outras formações são possibilitadas nestes encontros de negociação:

- Possibilita a percepção da importância do plano de ação das escolas como instrumento de registro das lutas e de negociação, além de eficiente ferramenta de sistematização.
- Possibilita a percepção da importância de planos de ação sistematizados em função da fragilidade da confiança em canais de solicitação de demandas orais e individualizados. Importância da utilização dos canais devidos.
- Demonstração de que as ações são possíveis de serem acompanhadas através dos planos.

Nas avaliações que os alunos fazem das reuniões de negociação revelam que ocorrem outras aprendizagens:

> *– No encontro pudemos dar nossas opiniões, expor os problemas que enxergamos na escola e também ouvir as explicações e as causas dos problemas e poder saber que está sendo procurada uma solução para os tais.*
>
> *– Aprendi que nem todos os problemas que foram citados poderão ser resolvidos a curto prazo e que não apenas minha escola tem problemas mas as outras também e as vezes maiores que os nossos.*

Em geral, fazem uma avaliação positiva, o que não é compartilhado por alguns profissionais, que expressam que a reunião de negociação é uma estratégia equivocada:

> *– Não está claro como as discussões desses encontros têm influído nas decisões que a SME nos coloca "goela abaixo".*
>
> *– Perda de tempo, que não resolve nada!*

Para encerrar este panorama, apresento uma avaliação de uma mãe:

> *– Aprendi neste encontro o quanto é produtivo negociar. Aprendi sobre a importância e a possibilidade de falar mas também de ouvir. Achei bastante clara a exposição da SME na pessoa do sr. Secretário com relação as dificuldades enfrentadas e o desejo sincero de realizar os compromissos firmados nesta reunião.*

Em 2010 a Avaliação Institucional, baseada nos princípios da participação, da cooperação, da construção da qualidade partilhada e da negociação é incorporada no *"Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas"* (Portaria SME nº 114/2010). Outro

13 Foram realizadas reuniões de negociação em 2010 e 2011.

desafio superado: a avaliação institucional na Rede Municipal de Campinas torna-se menos suscetível aos humores e aos tempos de cada governo.

Em 2011 visando aprimorar o modelo de avaliação instituído e possibilitar momento diferenciado de socialização dos avanços e das dificuldades experimentados pelas CPAs, a SME participou da organização do *"Seminário sobre Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*[14]*"* em parceria com o LOED/UNICAMP e o Observatório da CAPES. Na organização, pensamos em um momento em que as CPAs pudessem compartilhar formas de trabalho praticadas no cotidiano das escolas, formas de enfrentamento dos problemas, em um debate com as pesquisadoras Profa. Manuela Terraseca (Universidade do Porto) e Profa. Mara De Sordi (Faculdade de Educação/UNICAMP), oferecendo subsídios para construção de uma rede colaborativa entre as escolas e a universidade. Todas as escolas (44) foram convidadas, pela Assessoria de Avaliação Institucional, a apresentar seus processos neste Seminário. A adesão foi voluntária, ou seja, ficou a cargo de cada escola a decisão de apresentar, ou não, sua experiência. E não foi estabelecido nenhum critério que induzisse a apresentação apenas de experiências exitosas. Onze (11) escolas[15] aceitaram apresentar seus relatos de experiências; estes deveriam ser extraídos de relatórios escritos anteriormente e entregues ao Departamento Pedagógico com mediação da Coordenação de Avaliação.

Aponto a seguir alguns impactos que pudemos constatar na Rede Municipal de Campinas desde a implementação da política de Avaliação Institucional, sobretudo aquelas mais voltadas à composição de pessoal e necessidades em torno das condições físico-estruturais das unidades. Alguns resultados mostram a melhoria significativa das condições das escolas, quanto à dimensão dos recursos humanos.

O fato dos Orientadores Pedagógicos terem sido designados como articuladores do processo de avaliação institucional nas unidades escolares implicou um desafio inicial, pois na rede municipal, em 2008, 12 escolas das 44 unidades de Ensino Fundamental e/ou Centros de EJA estavam sem este profissional na sua equipe gestora. Uma primeira ação deflagrada pela SME foi a reposição do quadro de profissionais através da abertura de concurso público e contratação (2008)[16]. A seguir um quadro da modificação deste panorama:

Quadro 1: Quantidade de Orientadores Pedagógicos atuando na Rede Municipal

	2008	2012
Orientadores Pedagógicos Ensino Fundamental	32	52
Escolas sem Orientador Pedagógico	12	0
Escolas com dois orientadores pedagógicos	01	12

Como vemos no quadro, a mudança foi significativa pois atualmente **todas** as escolas de Ensino Fundamental têm este profissional compondo a equipe gestora da unidade e **12 unidades** contam com **dois orientadores pedagógicos** na equipe. Neste mesmo sentido, de melhoria das condições de trabalho, outra ação importante foi a criação da função de professores **coordenadores de Ciclos** para o apoio do trabalho dos OPs nas EMEFs e a destinação de recursos financeiros para pagamento de **HPs para estes professores**.

14 O *"Seminário sobre Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate"* ocorreu no dia 17 de agosto de 2011 com 250 participantes.

15 As escolas são: EMEF André Tosello, EMEF Correa de Mello, EMEF Elza Maria Pellegrini de Aguiar, EMEF Emílio Miotti, EMEF Humberto de Sousa Mello, EMEF Leão Valerie, EMEF Maria Pavanatti Fávaro, EMEF Melico Cândico Barbosa, CEMEFEJA Paulo Freire, EMEF Raul Pila e EMEF Vicente Rao.

16 A solicitação da abertura de concurso público e sua realização não resolvia completamente a situação, outros problemas tiveram que ser solucionados para chegar ao panorama atual, entre outras ações algumas podem ser destacadas: acompanhamento sistemático pela SME do processo de abertura de concurso junto à Câmara Municipal e atuação insistente do Diretor Pedagógico junto ao RH para agilização das contratações.

A reposição dos demais membros das equipes gestoras das unidades educacionais (diretores e vice-diretores) e ampliação das equipes dos NAEDs (coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais) também foram ações deflagradas e consideradas essenciais para o processo. A equipe gestora das unidades na Rede Municipal de Campinas é composta por um diretor, um vice-diretor (no caso da unidade funcionar apenas no período diurno) ou dois vice-diretores (no caso da unidade funcionar também no período noturno), um orientador pedagógico ou dois orientadores pedagógicos (o critério adotado para ampliação do quadro deste profissional foi a quantidade de turmas atendidas pela unidade, ou seja, escolas com maior quantidade de turmas tiveram prioridade na ampliação).

Quadro 2: Quantidade de escolas em relação à composição completa do quadro de equipe gestora

	2008	
	COMPLETAS	NÃO COMPLETAS
EQUIPES GESTORAS NAS ESCOLAS (44)	36	08
	2012	
	COMPLETAS	NÃO COMPLETAS
	42	02

Quadro 3: Quantidade de supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos na Rede Municipal

	2008	2012
Coordenadores Pedagógicos Ensino Fundamental	7	12
Supervisores Educacionais[17]	22	45

A reposição do quadro de professores é um problema grave e que vem de algum tempo. A realização de concurso público (2008) para reposição de seu quadro de professores e criação do cargo de professor adjunto para substituir os professores em ausências em virtude de licenças para tratamento de saúde e outras, foi o início para tentar solucionar o problema[18].

Quadro 4: Quantidade de professores contratados concurso de 2008

Professores	Quantidade
Professores PEB II[19]	80
Professores PEB III[20]	90
Professores Adjuntos I[21]	242
Professores Adjuntos II[22]	83
Total	495

17 Os supervisores educacionais atuam tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil.

18 Uma ação desencadeada pela SME foi o início da criação de uma série histórica de afastamentos, licenças e aposentadorias para realizar planejamento mais adequado da necessidade de professores para a rede.

19 Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

20 Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

21 Professores efetivos substitutos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

22 Professores efetivos substitutos nos anos finais do ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Apesar destas ações, a situação ainda não está resolvida em virtude de alguns fatores:

1. Reposição lenta do quadro de professores em virtude de existir outra Secretaria envolvida e diversos procedimentos envolvendo a contratação.
2. A reposição de um professor que aposenta é muito demorada (cerca de 6 meses). Não havia a construção de uma série histórica de aposentadoria.
3. O número de professores adjuntos não foi suficiente para cobrir as licenças para tratamento de saúde ou substituição em outra função, pois também não há na rede municipal uma série histórica de licenças saúde, o que dificulta enormemente a possibilidade de previsão deste número de adjuntos por ano.
4. A SME ainda não tem uma solução para as Licenças para Tratamento de Saúde (LTS) prolongadas.
5. Os professores adjuntos do anos finais, que são professores de áreas específicas, foram alocados pelos NAEDs (Núcleos de Ação Educativa Descentralizada) em todas as escolas, conforme a necessidade inicial de cada ano letivo das escolas. Ocorreu porém, com bastante frequência, a situação em que este professor alocado na unidade escolar não ter a formação adequada para as aulas que necessitavam de substituição.

Não menos importantes, observa-se, em alguns aspectos, a melhoria significativa da jornada escolar dos alunos. Uma ação importante foi a retirada gradual do período intermediário das escolas de Ensino Fundamental, que é o período que funciona das 11 horas às 15 horas, o que obriga a unidade realizar, nas salas de aula, atividades educativas sem interrupção, com 4 períodos de aulas, três diurnos e um noturno, o que faz com que os alunos tenham na prática menos que 4 horas de aula diárias. Através de várias ações da SME, o quadro modificou-se de modo significativo, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 5: Quantidade de escolas com 4 períodos

ESCOLAS COM PERÍODO INTERMEDIÁRIO	2007	2012
	21	04

Outra ação importante foi insistência do estabelecimento de parceria com o Ministério da Educação (MEC) para que o Programa Mais Educação, a partir de 2010, fosse estendido a todas as 40 escolas (em 2009, 11 escolas eram contempladas pelo Programa). O Programa Mais Educação do governo federal constitui no oferecimento de atividades[23] para além do turno regular escolar induzindo a ampliação da jornada na perspectiva da Educação Integral[24].

Outro problema quanto a infraestrutura é a reforma das unidades educacionais e ainda distante de resolução. O processo de reformas tem sido constante, mas há um passivo imenso acumulado de reformas em virtude do histórico de utilização da estrutura física visando apenas o atendimento imediato das crianças sem o planejamento que garantiria o atendimento de forma mais permanente. Muitas escolas não tem espaço para construção de bibliotecas, salas de informática e quadras pois perderam espaços na ampliação do Ensino Fundamental. A solicitação de cobertura das quadras é recorrente principalmente pelos alunos participantes das CPAs, para que este espaço além de proporcionar aprendizagem, seja utilizado como área de lazer. Observamos que a SME vem dispendendo esforços para organizar todo o passivo de reformas, realizando parcerias com o governo federal, mas em geral o que ainda temos é uma precariedade de muitas estruturas.

23 As escolas das redes públicas, de acordo com o seu projeto educativo, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

24 Para maior compreensão da perspectiva de Educação Integral adotada pelo MEC neste programa, ver Programa mais Educação no site www.mec.gov.br.

Para finalizar, apresento alguns indicadores de aprendizagem dos alunos da Rede Municipal que podem ser tomados como pontos de reflexão para observação do impacto do processo de avaliação desencadeado:

Quadro 6: Desempenho dos alunos da Rede Municipal na Prova Brasil[25]

	2007	2009
	MATEMÁTICA	
ANOS INICIAIS	196,47	198,04
ANOS FINAIS	250,10	250,08
	LÍNGUA PORTUGUESA	
ANOS INICIAIS	179,01	181,04
ANOS FINAIS	239,98	248,50

Quadro 7: Desempenho dos alunos da Rede Municipal na Provinha Brasil[26]

Alunos leitores	2009	2011
TERMINARAM 2º ANO[27]	68%	71%

No modelo de Avaliação Institucional adotado pela SME, os resultados da avaliação de desempenho dos alunos devem servir principalmente para a interpretação, análise e formulação de um plano de intervenção para atuação de apoio à aprendizagem dos alunos, compreendendo que a qualidade de uma escola tem a dimensão maior do que simplesmente os resultados das avaliações de desempenho, portanto é necessário que as escolas tratem a informação, interprete-a e com base nela produzam significados. Neste contexto, os resultados das avaliações de desempenho são também importantes. A medida (no caso, o desempenho dos alunos) é utilizada como uma das etapas do processo de avaliação, mas não é confundida com avaliação, pois *"a mensuração não se torna avaliação a menos que os dados sejam apropriados pelos atores do processo e, uma vez ressignificados, sejam convertidos em ações e proposições sobre a realidade"* (FREITAS e SORDI, 2009, p. 45).

> Enquanto a medida dá alguns contornos ao problema e trata de situá-lo no conjunto enfocado, a avaliação procura esclarecer o significado desta posição, pontuando os fatores que concorreram para o resultado (FREITAS E SORDI, 2009, pp. 44-45).

Para além desses indicadores de desempenho dos alunos, SME construiu uma avaliação diagnóstica e investigativa da aprendizagem dos alunos, diferencial para análise do processo de aprendizagem: a Prova Campinas. Ela foi aplicada pela 1ª vez em 2008, nas turmas de 4os anos. As questões da prova são dissertativas. Esta avaliação mostrou ter caráter potente para análise e processo de ensino e para a produção de indicadores de avaliação da aprendizagem dos alunos, pois volta-se, através do desempenho dos

25 A Prova Brasil é elaborada pelo INEP/MEC e avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que cursam os 5os. e 9os. anos do Ensino Fundamental. A nota da Prova Brasil, junto com os dados de aprovação e evasão escolar, compõe o indicador criado pelo MEC em 2005, o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A SME de Campinas participa da Prova Brasil desde 2007.

26 A Provinha Brasil é elaborada pelo MEC e aplicada aos alunos que estão no 2º ano de escolaridade; ela permite aos gestores e professores obterem informações sobre o nível de alfabetização desses alunos. A SME adotou este instrumento para a Rede Municipal a partir de 2008, processa os dados das escolas desde 2009 e aplica aos alunos no 3º ano, que estão encerrando o Ciclo I de Alfabetização desde 2009.

27 Os resultados dos alunos na Provinha Brasil, no final do 2º ano em 2010, avançaram em índices superiores ao de 2011 (84%), por razões que ainda não sabemos explicar, mas que é motivo de análise da coordenação pedagógica da Rede Municipal.

alunos, à avaliação das práticas escolares culturais mobilizadas visando a problematização e transformação dessas práticas escolares. A participação de professores da rede, desde a elaboração das questões até a correção, também foi um diferencial da Prova Campinas. Os resultados de 2008 compuseram documento referencial[28] para a Rede Municipal que contém os resultados estatísticos, as análises e também, com base nas análises, recomendações relativas às práticas de Língua Portuguesa e de Matemática. Em 2010 ocorreu nova aplicação, abrangendo todas as áreas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujos resultados estatísticos estão sendo disponibilizados e a elaboração de análise desses resultados, com recomendações relativas às práticas escolares, constituirá um relatório para a Rede municipal.

A implementação deste processo, em uma rede do porte[29] do município de Campinas, teve que enfrentar grandes desafios, muitos foram superados, mas ainda há o que caminhar para que a cultura de avaliação que defendemos se institucionalize.

Nesse processo fui me constituindo coordenadora. Aprendi com os colegas da Secretaria, aprendi com os colegas da universidade, aprendi com os que estavam na direção do processo, aprendi com os estudantes e aprendi com meus erros. No início do processo tinha muito mais vontade e disposição para fazer o projeto ganhar o espaço da escola do que capacidade técnica!

Tinha a meu favor uma crença inabalável de que este era o caminho e uma disposição sem fim para realizá-lo, não enxergando os obstáculos como muralhas, mas como muros permeados de pequenos furos. Muitos, talvez, acreditem que pelo fato da proposta de implementação vir da própria Secretaria os entraves, os obstáculos e os embates não existiriam, pois "a Secretaria" faz acontecer; sabemos que os processos não funcionam assim, ainda mais processos contra-hegemônicos; este é um olhar míope, fosse assim, todos os planos, todas as propostas, os projetos políticos pedagógicos, que partem da vontade coletiva de uma comunidade, aconteceriam sem entraves. Durante este período a Secretaria teve 5 secretários de educação e 4 diretores do DEPE. A cada mudança, uma nova empreitada, e um sentimento de que não teria forças para continuar conduzindo o processo. Mas, procurei, a cada mudança, conduzir o processo para que cada gestor da pasta desse continuidade ao processo de implementação, e cada um, a seu modo, teve sensibilidade para dar continuidade ao processo. Neste percurso, contei com parceiros inestimáveis, desde gestores da pasta até parceiros externos (como a com a Profa Mara De Sordi) que confiaram e acreditaram no meu trabalho de condução, fazendo com que fosse além do que objetivava.

Meus instrumentos foram os princípios postos na Carta e que sustentam o processo, a abertura para dialogar, a perseverança e, sem abrir mão dos princípios, uma flexibilidade necessária, pois entendia que não se avança em uma proposta contra-hegemônica se não ocupar cada pequeno espaço e não ceder onde é possível, e também se não enxergar as pressões que o gestor da pasta sofre para seguir um outro caminho, mais "fácil", ou seja, o dos resultados rápidos conseguidos mediante premiação e/ou pressão; entendi também que cada gestor vai se formando no processo e aprendendo a lidar com processos participativos. Procurei não me concentrar nas perdas em alguns embates ou nas de alguns parceiros, aprendendo a valorizar cada conquista, cada desafio superado, aprendendo conviver com uma cultura na rede, que muitas vezes pouco valoriza os avanços conquistados, como se estes não fizessem diferença. Algumas vezes o que me deu forças para continuar a implementação do processo era a lembrança das vozes dos estudantes nos encontros de formação, tão autenticas, tão propositivas, tão comoventes, como se "clamassem" pela defesa deste espaço.

E o que me motiva neste projeto é a oportunidade de coordenar este processo e juntos com os atores das escolas e os colegas da Secretaria produzirmos uma escola pública digna das crianças, uma escola que ensine, que tenha seu lugar social, que tenha um lugar de destaque.

28 Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo II da Rede escolar municipal de Campinas.

29 Constituída de: 40 Escolas de Ensino Fundamental e EJA, 4 Centros de Educação de Jovens e Adultos e 157 Centros de Educação Infantil.

Referências bibliográficas

FOUCAULT, Michel – Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel – Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lucia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R. L.; FREITAS, Helena C. L.; MALAVAZI, Márcia M.S. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C *et al.* (org.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.* Campinas (SP): Mercado da Letras, 2004, pp. 61-88.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Documento Assessoria de Avaliação Institucional: Encontro Geral das CPAs 2009. Campinas (SP): SME/Campinas, 2009, mimeo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Documento Assessoria de Avaliação Institucional: Encontro Geral das CPAs 2010. Campinas (SP): SME/Campinas, 2010, mimeo.

_____. *Plano de Avaliação Institucional Participativa da Rede Municipal de Ensino de Campinas e FUMEC: uma alternativa para a educação básica de qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária.* Campinas (SP): SME/Campinas, 2007, mimeo.

_____. Portaria nº 114 – *Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.* Campinas (SP): SME/Campinas, 2010.

SORDI, Mara R. L. – A complexidade das relações sociais na escola: problematizando as resistências ao processo de avaliação institucional. In: SORDI, Mara R. L. e SOUZA, Eliana da S. (org.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas (SP): SME/Campinas e Millennium Editora, 2009, pp. 35-42.

SORDI, Mara R. L. – Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de Ensino Fundamental. *In:* SORDI, Mara R. L. e SOUZA, Eliana da S. (org.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* Campinas (SP): SME/Campinas e Millennium Editora, 2009, pp. 3-12.

SORDI, Mara R. L. e SOUZA, Eliana da S. (org.). A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas (SP): SME/ Campinas e Millennium Editora, 2009.

SORDI, Mara R. L.; FREITAS, Luiz C. – Territórios da medida e da avaliação: elementos para uma avaliação institucional sob medida. In: SORDI, Mara R. L. e SOUZA, Eliana da S. (org.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* Campinas (SP): SME/Campinas e Millennium Editora, 2009.

SORDI, Mara R. L.; FREITAS, Luiz C.; MALAVAZI, Márcia M. S. *Proposta de Avaliação Institucional LOED/SME,* 2005, mimeo.

SOUZA, Eliana da S. e ANDRADE, Márcio R. S. A Avaliação Institucional na Rede Municipal de Campinas: recuperação das marcas históricas. In: SORDI, Mara R. L. e SOUZA, Eliana da S. (org.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* Campinas (SP): SME/Campinas e Millennium Editora, 2009, pp. 53-58.

2

A FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AIP: DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS ÀS DECISÕES INSTRUMENTAIS

Mara Regina Lemes De Sordi[1]

1) Introdução

A concepção de modelos alternativos de regulação da qualidade da escola pública se apresenta comumente como decisão política complexa especialmente dada a pressão que as redes de ensino sofrem para responder aos órgãos de regulação externa cuja lógica é a responsabilização vertical das escolas e de seus profissionais pelo sucesso ou fracasso dos estudantes nos exames nacionais de desempenho.

A necessidade de atingir determinados resultados expressos na forma de índices pode induzir os gestores a decisões sobre as escolas da rede que nem sempre consideram os significados das concepções de qualidade e de avaliação que acabam endossando. Isso pode gerar decisões de conveniência regidas por interesses que nem sempre consideram as necessidades e condições dos estudantes e a relação das escolas com o entorno social.

Considerando que os índices ao serem publicizados indicam a localização das escolas da rede no cenário nacional e geram comparações ranqueadoras, tem-se visto que algumas redes tendem a exercitar formas de obtenção de bons resultados que nem sempre questionam o que tem sido tomado como qualidade educacional, quando não mascaram a situação enviesando os resultados obtidos pelos estudantes da rede. Ambas posturas prejudicam a qualificação da escola pública posto que ocultam os fatores que interferem neste processo.

Pode-se antever as dificuldades que as redes de ensino enfrentam quando tentam responder às exigências do aparato regulador oficial e simultaneamente criar dispositivos internos de avaliação que valorizem outros princípios que se filiam a concepções de qualidade mais alargadas orientadas pelos interesses de aprendizagens substantivas a serem garantidos a todos os estudantes. Aprendizagens estas que ultrapassam os conteúdos explorados nos testes estandardizados nos quais os valores educacionais sequer ocupam espaço.

Todo processo de mudança de práticas pedagógicas e da cultura institucional em redes de ensino tem contra si a categoria tempo. Assumidas como políticas de governo precisam ser testadas em períodos quase sempre ligados aos tempos de duração dos mandatos. Esta é uma contradição presente em políticas públicas que advogam em favor do cunho participativo nos processos decisórios e que paralelamente devem dar respostas a órgãos externos e dar visibilidade interna dos avanços conquistados em determinados períodos. Razão pela qual a teoria defende a avaliação como uma política de Estado e não de governo para que o processo possa ir amadurecendo gradativamente livre destas pressões de circunstâncias.

1 Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, pesquisadora do LOED, assessora da SME no Projeto Avaliação Institucional Participativa.

Temos pois que conviver com aparentes incompatibilidades entre o discurso democrático presente em algumas propostas de mudança nas redes de ensino e a sistematização de algumas decisões que operacionalizam a política dando-lhe condição de ser experienciada e que pode parecer a alguns como diretiva e não participativa quando não *"top down"*.

Compete aos decisores centrais edificar condições mínimas técnico-políticas para que a mudança possa ocorrer e isso não pode ser confundido com ato autoritário de imposição de uma lógica que surpreende os atores institucionais.

No caso da rede de Campinas o modelo avaliatório foi fruto de acordos selados na "Carta de Princípios" firmada em 2003 e que explicitou concepção de avaliação construída por meio de assembleias realizadas com as equipes gestoras das escolas. Firmados estes princípios considerados inegociáveis e que condicionaram a parceria entre a SME e o LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da FE da UNICAMP algumas decisões operacionais se impunham e pertencia ao nível central de gestão da secretaria de educação a titularidade destas definições e das articulações entre as instâncias envolvidas.

Falaremos delas a seguir especialmente no que tange às ações de capacitação das equipes gestoras do nível micro e meso institucional para a sustentação da política de AIP que ocorreram de modo sequencial e não síncrono em função da forma de implementação decidida pela SME.

2) A instrumentalização dos atores para sustentar a política de AIP

Toda vez que se busca instituir uma política de avaliação, especialmente quando esta se inscreve em uma perspectiva contra-hegemônica desafiando a cultura existente, um conjunto de decisões precisam ser asseguradas e tanto quanto possível devem idealmente ocorrer de forma síncrona evitando fragmentações que despotencializam o alcance dos resultados pretendidos.

Isso envolve desde a formação /capacitação dos atores situados nas várias instâncias da secretaria de educação (DEPE, NAEDs e unidades escolares) até o diálogo com outros setores que fazem interface com a SME e cujas decisões afetam o trabalho das escolas.

No caso de Campinas, o início do projeto de AIP ocorreu de modo precário. Alguns limites institucionais impuseram a definição de prioridades e geraram uma agenda mínima para o começo do trabalho. Houve dificuldades iniciais para envolver todos os atores do nível meso (NAEDs) posto que a prioridade formativa se voltou ao OPs (Orientadores Pedagógicos) e CPs (Coordenadores Pedagógicos) aos quais se garantiu espaço para participar das ações de formação para a AIP.

Em que pese esta condição limitadora, não há como desconsiderar que a adoção da AIP como forma de regulação da qualidade das escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas foi muito significativa e oportuna. Como desconsiderar a vontade política demonstrada pelos gestores centrais ao dar visibilidade a uma proposta de avaliação alternativa que se confrontava com os modelos de responsabilização vertical existentes?

A opção realizada pela SME na prática teve consequências negativas porém, em nosso entender, o limite se deu menos por problemas ligados à preparação das equipes dos NAEDs e mais por certo descuido no envolvimento de atores situados na instância meso da política, importantes interlocutores junto às escolas, em especial os supervisores de ensino. Igualmente os diretores não foram inicialmente beneficiados no projeto de formação ficando de certa forma presumida a ação dos OPs de socialização das aprendizagens junto às escolas.

A implementação de qualquer política educacional na rede municipal não pode sonegar informações estratégicas a estes especialistas que ocupam lugar especial para que a agenda política não sofra solução de continuidade. Elos estratégicos não podem ficar à margem de mudanças nas lógicas do processo de trabalho das escolas pelas esperadas repercussões destas nas relações com os gestores intermediários. No entanto, este entendimento nem sempre encontra condições objetivas para sua implementação prática.

A visão de globalidade do processo e da organicidade da proposta de avaliação ficou um pouco prejudicada por este descompasso o que acarretou também fragilidade nas articulações intersetoriais

entre SME e demais instâncias da RMEC que fazem interface na produção de qualidade educacional. Isso posto, examinemos as razões elencadas para que o processo ocorresse desta forma, qual seja centrado na figura do OP e do CP.

A constituição de uma CPA em cada escola ganhou centralidade no projeto de avaliação institucional por se tratar de nova estratégia a ser explorada para incorporação das vozes dos diferentes atores envolvidos no processo de qualificação do PP da escola. Não se pretendia duplicar estruturas ou órgãos com funções similares. O pressuposto foi o revitalizar o espirito de participação da comunidade, mobilizar as forças locais organizando-as para a formulação do pacto de qualidade negociado e de certa forma desburocratizar a forma como a participação vinha sendo exercitada em algumas unidades.

A indicação do OP como articulador dos trabalhos das CPAs definiu que as ações de formação fossem a eles destinadas incorporando os CPs nesta atividade, por razões óbvias posto que lhes cabe apoiar a equipe da escola no processo complexo de produção da qualidade do ensino. A compreensão de que este especialista, integrante da equipe gestora, tanto quanto possível deveria atuar incisivamente para que as atividades de avaliação da qualidade da escola não ficassem restritas a este espaço mas estabelecessem desde este *lócus* a conexão com a vida da escola definiu a lógica dos trabalhos de preparação para que este ator sustentasse a política de AIP gestada.

Um conjunto de ações de capacitação do OP/CP foi acionado e contou com a assessoria da universidade pública local. Cumpre-nos sistematizar alguns dos instrumentos utilizados no processo haja vista que o processo de capacitação ocorreu de modo sistemático (encontros quinzenais) apenas no primeiro ano da implementação (2008). Os OPs que foram incluídos nas escolas a partir desta data, ressentiram-se da descontinuidade desta formação. Observou-se também certa precariedade das formas de acolhimento dos novos integrantes da equipe gestora em especial para a continuidade dos trabalhos da recém criada CPA.

Ao revisitarmos o processo vivido em 2008 e 2009, pretendemos por meio da socialização dos instrumentos de que nos valemos para auxiliar os OPs/CPs a construir uma linha de raciocínio sobre o processo, instigar a todos para o autoconhecimento sobre seu protagonismo na política de AIP. Pretendemos ainda oferecer subsídios para a meta avaliação sobre o trabalho desenvolvido nas unidades escolares no âmbito das CPAs indicando características sinalizadoras de boas práticas.

Este capítulo busca a compilação do material produzido com a intenção de oferecer auxilio aos OPs/CPs que se integram ao processo. Não pretende ser a resposta certa para a orquestração dos trabalhos sobre AIP na escola. Mas pode ser interpretado como uma alternativa para orientar a atuação preliminar do OP a partir da qual outras ideias e possibilidades podem e devem ser agregadas à luz da realidade de cada escola. Isso inclui o indispensável acesso ao conjunto de informações, resoluções atinentes à política de AIP disponíveis em cada escola incluindo textos de apoio para o estudo de modo a que cada OP ou profissional envolvido no processo de qualificação possa sentir-se apoiado para melhor apoiar a comunidade escolar neste movimento em prol da escola pública de qualidade.

2.1. Um olhar para o OP e seu papel de articulador da CPA/AIP

A escolha do OP como articulador do processo de qualificação do Projeto Pedagógico da escola ocorre a partir do entendimento de sua responsabilidade como integrante da equipe gestora. Esta decisão não pretere ao diretor apenas implica este profissional na discussão e problematização dos significados da qualidade que se quer garantir para que todos os estudantes da escola pública possam aprender e desenvolver suas potencialidades como seres humanos.

Cabe a estes profissionais papel de destaque tanto no âmbito das discussões sobre qualidade educacional com a equipe gestora como na condução dos Trabalhos Docentes Coletivos (TDCs)[2] que

2 Trabalho Docente Coletivo compreende as reuniões de integração pedagógica, de discussão dos planejamentos e projetos junto com o corpo docente e é conduzido pelo orientador pedagógico da unidade.

ensejam orientação aos professores sobre a natureza do trabalho pedagógico que melhor responde ao alunado da escola. Igualmente os OPs respondem direta ou indiretamente pela formulação coletiva do PP da escola e pela indicação de prioridades de ação selecionadas. Não há como desvinculá-los da discussão sobre os índices externos que sinalizam a posição da escola no cenário loco regional. Por todas estas razões, sonegar-lhes a titularidade na condução das CPAs seria desconhecer a *expertise* que possuem na discussão sobre as questões pedagógicas.

Partindo deste entendimento, os instrumentos gerados para subsidiar a ação dos OPs buscaram construir uma linha de raciocínio que ajudasse a ordenar os trabalhos da CPA evitando que esta parecesse uma atividade desconectada da vida da escola e dos demais espaços avaliativos já existentes. O que tornava a estratégia das CPAs mais interessante era o da inclusão de atores quase sempre silenciados no processo de qualificação da escola. Isso implicava mudanças na forma de organização dos atores com redistribuição de poder em especial para o pronunciamento sobre suas percepções sobre os significados de qualidade educacional.

Os instrumentos concebidos tem cunho formativo (crítico reflexivo) indicando

- aspectos relevantes para a orquestração do processo de AIP pelo OP na escola
- aspectos que caracterizam o protagonismo esperado dos OPs para otimização das reuniões das CPAs articulando as decisões ali emanadas com os desafios da gestão democrática da escola
- aspectos que situam o uso dos resultados da avaliação externa pela escola e sua subordinação à lógica avaliativa do projeto de AIP

A seguir, apresentamos alguns dos recursos utilizados para atender aos propósitos da implementação da política de AIP e subsidiar ações dos OPs tanto nos processos de autoconhecimento como na orquestração dos atores das escolas.

O primeiro instrumento estimula o OP a perceber seu papel na política de AIP e se vale da categoria da reflexão sobre a práxis de articulação da CPA como disparador do processo de autoconhecimento e de comprometimento com a atividade. Estrutura-se de modo a estimular uma linha de raciocínio que explora a

- Apropriação dos sentidos e lógica do processo de AIP
- Articulação dos atores para o trabalho de avaliação da escola
- Coordenação da CPA para construção do Plano de Avaliação

Roteiro de Auto-avaliação do OP

Prezado(a) colega

Você é ator essencial na efetivação da Política de AIP em sua escola e o convidamos a pensar sobre como tem sido a sua ação articuladora para desencadear este processo. A lista abaixo contém um conjunto de elementos que o ajudarão a refletir sobre o processo de trabalho que tem desenvolvido para dar conta desta tarefa, identificando avanços, fragilidades e necessidades de apoio. Isso nos ajudará a concretizar nossa tarefa de apoio e tornar seu trabalho mais produtivo. Contamos com sua colaboração e desde já agradecemos

Mara De Sordi

Avalie, do conjunto de atividades abaixo listadas e que caracterizam uma fase do processo de AIP, quais você tem conseguido cumprir de forma que julgue satisfatória.

I) Apropriação do processo de AI para promover um bom trabalho de articulação

Atividade	Sim	Não	Não iniciei o processo
Tenho feito a leitura dos textos indicados			
Busco conversar e trocar experiências com os colegas do grupo de capacitação			
Retomei o Plano de Avaliação da Rede Municipal de Campinas para aprofundamento			
Reconheço e faço valer meu protagonismo na discussão dos aspectos pedagógicos que afetam a qualidade de ensino ofertada aos estudantes			
Revisitei meu plano de trabalho previsto para 2008 e inclui a AIP como prioridade			
Incorporei como preocupação pessoal sensibilizar professores e equipe gestora para AIP			
Tenho feito reflexões e registrado no portifólio			
Tenho encaminhado consultas via email quando tenho dúvidas			
Tenho encaminhado sugestões para o grupo de avaliação			
Tenho me preparado para as reuniões de capacitação			

II) Articulação junto à escola e seus atores para deflagração da AIP

Reflita sobre como tem desenvolvido o seu trabalho ao longo do processo de implementação da AIP na escola. Inclua aspectos ligados ao processo de sensibilização dos atores para participação na CPA e avalie como percebe sua atuação como articulador do debate sobre avaliação na escola.

Atividade	Sim	Não	Não iniciei o processo
Estabeleci diálogo com a equipe gestora sobre AIP			
Tenho incorporado a reflexão sobre a avaliação em todas as atividades que coordeno na escola			
Procuro esclarecer as dúvidas sobre o processo de avaliação institucional reforçando a feição formativa da avaliação			
Esclareço a minha comunidade diminuindo suas inseguranças			
Converso com professores e estabeleço relações entre AIP e avaliação de aprendizagem			
Intensifiquei minha atuação política na escola			
Reprogramei minhas estratégias para tomar mais claras as relações entre Projeto Pedagógico e AIP			
Indico ou forneço material de apoio para os interessados em se aprofundar no processo de AIP			

III) Coordenação da CPA

Atividade	Sim	Não	Não iniciei o processo
Procuro sistematicamente esclarecer o significado da AIP para o fortalecimento do PPP			
Destaco o papel de cada representante na sensibilização da comunidade em especial dos pares.			
Mantenho calendário de reuniões da CPA para construir uma cultura de participação			
Sistematizo o quadro de problemas prioritários e lista de ações, demandas para atores, prazos a partir da negociação com os vários atores			
Construo com a CPA o plano de metas para o ano elegendo as estratégias de ação que levem em conta as ações já em desenvolvimento e sua evolução processual			
Coordeno a elaboração do Plano de Avaliação dando visibilidade às demandas da escola ao poder público			
Compartilho com a equipe gestora as necessidades de apoio ao trabalho da CPA			
Socializo junto à comunidade da escola as metas e ações para permitir monitoramento público dos trabalhos da CPA e da AIP			
Participo das reuniões do Conselho de Escola assumindo postura esclarecedora e atenta às demandas deste colegiado.			
Amplio no quadro de preocupação da CPA as demandas de cunho pedagógico			
Pauto temas que auxiliem a CPA a melhor entender os resultados dos alunos nos exames nacionais e os vínculos destes com a AIP			
Estimulo processos locais de negociação com vistas ao estabelecimento dos problemas prioritários e melhoria da negociação com o nível central			
Desenvolvo formas de acompanhamento dos problemas selecionados para monitorar o processo de melhoria da escola			

IV) Minha inserção na implantação da AIP – Discorra livremente sobre como se vê neste momento de implantação do AIP. Inclua, se quiser, suas aproximações, dúvidas, necessidades de apoio, expectativas, obstáculos defrontados até o momento, propostas de encaminhamento, sugestões.

O segundo instrumento concebido para ajudar as escolas a monitorarem seu engajamento na política de AIP da SME pauta-se em um quadro de indicadores abaixo descrito que reúne algumas decisões práticas que dão maior concretude ao projeto de AIP.

Mesmo que possa parecer idealizado, os indicativos presentes no cenário desenhado impulsionam a ação dos OPs no campo da organização da escola. Ao discutirem o quadro, o OP e os membros das CPAs podem, individual ou coletivamente refletir sobre o estágio da adesão da escola ao projeto de AIP e a seu modo problematizar as razões que justificam tal estágio. Em cada um dos itens da matriz, o OP é convidado a refletir sobre a realidade existente na escola, o desejado pela política e o seu nível de comprometimento com a implementação da política de AIP na qual desempenha papel estratégico.

A robustez da adesão à política de AIP pode ser afetada por dois grandes e opostos posicionamentos dos OPs no que tange ao entendimento de seu papel na orquestração das forças da escola. No primeiro posicionamento, os OPs engajam-se na proposta sentindo sua potência contrarregulatória e no segundo os OPs resistem a cumprir o papel que a política de regulação da SME lhes delega advogando a imperfeição ou inconsistência do formato avaliativo.

Quando acreditam nas possibilidades intrínsecas do projeto, buscam ativamente contribuir para o

- aperfeiçoamento das formas de participação autêntica dos atores na política avaliatória pela valorização dos princípios que a governam e que se confrontam com o ideário dos processos de regulação externa hegemônicos (postura de superação das contradições locais pela leitura dos desdobramentos políticos sistêmicos)

Quando não acreditam ou discordam da política de avaliação proposta tendem a posturas de

- rejeição à participação no projeto de AIP alegando existência de contradições na forma de implementação ou inexistência de condições idealizadas para que o engajamento possa ocorrer (participação condicionada à eliminação desistoricizada das contradições percebidas)

Se considerarmos o projeto ora em debate como reação propositiva aos modelos de regulação da qualidade da escola pública, cremos ser imperativo o envolvimento na primeira perspectiva (transformação do modelo em processo). A opção de resistência ao modelo sem implicação ativa na apresentação de encaminhamentos que sejam factíveis pode servir mais a perpetuação de lógicas e posturas que pouco auxiliam os estudantes a terem uma escola pública que cumpra sua função social.

Temos ainda que considerar que políticas de regulação da qualidade da escola pública em fase de implementação não podem ser boicotadas pelos gestores dos diferentes níveis. Cabe-lhes assumir protagonismo Político nos fóruns próprios e ajudar a corrigir eventuais equívocos propondo rotas alternativas que garantam os direitos dos estudantes de terem acesso a um projeto pedagógico com pertinência social. A mera denúncia dos lapsos existentes sem o pronto engajamento na melhoria da proposta pode abrigar posturas de apatia institucional que não resultam em nada. O discurso crítico não pode ser usado para acobertar o socialconformismo (SANTOS).

O quadro abaixo foi pensado como um *check list* que norteia a reflexão sobre as decisões da escola derivadas da política de regulação da qualidade educacional instituída. Cada uma das categorias listadas abrange conjunto de indicadores que deveriam se fazer presentes revelando posicionamento claro e inequívoco dos gestores no cumprimento de seu papel de sustentação da política pública vigente. Esta matriz foi construída a partir do trabalho com as escolas e no âmbito do projeto de pesquisa que coordenamos financiado pelo Observatório de Educação da CAPES e no qual temos vários profissionais da rede de ensino atuando como bolsistas[3].

- Adesão da escola ao projeto de avaliação
- Atuação do OP como articulador do processo
- Elaboração do Plano de Avaliação
- A escola na Política de AIP: interfaces e parcerias

Observa-se no conjunto de indicadores que quanto maior o número de itens presentes na escola, melhores as condições de êxito da política de AIP. Temos que ressaltar que muitos destes indicadores dependem incisivamente do protagonismo do OP em criar e negociar condições de trabalho para as CPAs favorecendo encontros, evitando descontinuidades do grupo, garantindo agenda sistemática e pautando assuntos que se vinculem aos interesses pedagógicos dos estudantes. Igualmente estes indicadores acabam explicitando o nível de entendimento do OP do lugar da CPA/AIP no PP da escola.

3 As profissionais da Rede Municipal, participantes do Observatório de Educação da CAPES, são: Aimar Shimabukuro; Alexandra da Silva Molina; Eliane Nascimento Gil Dias; Iris Rodrigues Maldonade; Jordana de Souza Silva; Margarida Montejano da Silva; Maria Ap Carmona Ianhes Anser; Maria da Graça Mello; Marlene Gonzaga dos Anjos; Monica Cristina Martinez de Moraes; Simone Andrea Gon; Thaís Carvalho Zanchetta Penteado.

Quadro 1: Cenário indicativo de melhores processos de adesão à política de AIP/SME desenvolvidos pelas escolas de ensino fundamental, Campinas, 2010

I – Adesão da escola à AIP como política de avaliação da SME
1. Prontidão da decisão de constituição das CPAs em resposta à política de AIP 2. Participação de pais, estudantes, professores, gestores e funcionários na CPA 3. Existência de calendário regular de encontros das CPAs 4. Presença sistemática do OP como articulador do trabalho da CPA 5. Indicação formal do Conselho de Escola dos membros constituintes da CPA 6. Existência de mecanismos que garantam a continuidade dos trabalhos das CPAS a cada ano letivo
II – Atuação do OP como articulador do trabalho de AIP na escola
1. Assume protagonismo nas reuniões da CPA esclarecendo, questionando, pautando assuntos relevantes à qualificação do projeto da escola 2. Situa historicamente o trabalho da CPA/AIP na escola 3. Favorece a contribuição dos demais atores e demonstra capacidade de escuta 4. Inclui e debate assuntos pedagógicos na pauta de trabalhos da CPA (resultados dos alunos nos exames externos, discute índices da escola, problematiza aspectos ligados à evasão, reprovação dos estudantes, reflete sobre práticas pedagógicas dos docentes) 5. Subsidia a aprendizagem da negociação entre os atores e instâncias envolvidas 6. Encaminha resultados e demandas da CPA para instâncias afins 7. Garante socialização dos dados da CPA para a comunidade escolar 8. Envolve a direção da escola na discussão do processo de AIP 9. Insere o trabalho da CPA e da AIP nas horas de trabalho coletivo desenvolvidas com os professores 10. Encaminha relatório do trabalho realizado para o Conselho de Escola 11. Participa dos processos de capacitação destinados a sustentar a política 12. Promove encontros de formação para a comunidade da escola ou da CPA
III – Elaboração do Plano de Avaliação da escola
1. Denota o princípio de continuidade retomando os compromissos e metas anteriormente fixados como ponto de partida 2. Ancora-se no pacto de qualidade negociado para estabelecer prioridades de ação 3. Explicita a relação dos problemas listados com a aprendizagem dos alunos 4. Fixa metas anuais que permitem monitoramento processual 5. Esclarece a quem se destinam as demandas realizadas e as formas de monitoramento 6. Inclui demandas à SME e demandas aos atores da escola 7. Toma como referência o PP da escola 8. Resulta de diálogo e reflexões realizadas coletivamente 9. Permite atualizações processuais 10. Articula-se com os dados das AVPs 11. Toma os indicadores externos de avaliação, os dados da Prova Campinas e os informes de avaliação da aprendizagem dos estudantes como eixos de análise
IV – A escola na Política de AIP: interfaces
1. Envolve-se nos eventos ligados à AIP propiciados pela SME 2. Interage em nível dos NAEDs com demais escolas com vistas à aprendizagem da AIP e troca de experiências sobre processo de trabalho da CPA 3. Interessa-se pelo diálogo e constrói condições de envolvimento do CP e Supervisor com o projeto de avaliação da escola 4. Negocia com o DEPE e SME as condições necessárias para a consecução do PP da escola 5. Revela certo protagonismo na construção de uma cultura de avaliação centrada na participação dos atores da escola

3. O trabalho com o nível meso da SME (NAEDs em ação)

A inclusão formal dos supervisores de ensino da SME no processo de formação para subsidiar a implementação da política de AIP começa apenas em 2009. Isso resultou entre outras coisas da manifestação dos OPs/CPs indicando a relevância deste envolvimento posto que afetava as transformações que eventualmente algumas escolas/ CPAs poderiam realizar.

O argumento foi que os especialistas dos NAEDs precisavam entender melhor o que a política de AIP alterava nos processos de trabalho nas e das escolas o que interferiria nos processos relacionais da escola com o nível meso e a eles parecia que esta instância estava desconectada da política de AIP.

Esta indicação foi por nós corroborada pela observação em vários eventos das formas tímidas com que alguns CPs e supervisores se manifestavam sobre o processo de AIP. Predominavam posturas passivas do tipo "em compasso de espera" ou com repetições de práticas junto às escolas que se afastavam das premissas veiculadas pela política de AIP. O que se percebia ainda era o distanciamento destes segmentos do debate sobre qualidade em especial nas reuniões das CPAs com baixo protagonismo em seu papel de supervisão e acompanhamento pedagógico dos debates da escola.

Evidentemente este estado de coisas não pode ser generalizado. Havia CPs e ou supervisores que frequentavam as formações dos OPs desde 2008 e auxiliavam a melhorar as fragilidades do processo a partir de sua perspectiva de análise. Outros igualmente se manifestavam e criticando as contradições que percebiam, algumas vezes de forma procedente, iam subsidiando importantes reflexões da coordenação de avaliação e assessoria.

Pode-se perceber que o processo de implementação da política foi sendo (re)construído paulatinamente. Não pode ser caracterizado como modelo fechado. Isso acarretou vantagens e desvantagens. A primeira vantagem foi a de envolvimento e valorização de outros olhares e percepções de atores que não sendo formuladores da política tinham com ela compromissos de fazê-la cumprir e para tal iam identificando suas fragilidades e pontos de melhoria potencial.

Cabe assumir, no entanto, que o modelo inacabado também ocorreu por vulnerabilidades de compreensão da equipe central das interfaces do processo. A fragmentação entre as instâncias pode ser tributária da não discussão mais orgânica da política da SME e trouxe ruídos de comunicação que atrapalharam o ritmo e a adesão de atores importantes e que deveriam ser mais acionados para favorecer as interlocuções *top down* e *button up* evitando curto circuitos perigosos e imprudentes face à complexidade do modelo contrarregulatório.

Abaixo elencamos os objetivos dos encontros de formação desenvolvidos junto às equipes dos NAEDs

- Refletir sobre o processo de trabalho necessário à leitura dos Projetos Pedagógicos das Escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Campinas sob a égide do Projeto de Avaliação Institucional Participativo
- Construir, de forma coletiva, princípios e estratégias de ação em nível dos NAEDs, potencializadores do trabalho de qualificação das escolas.
- Analisar as interfaces possíveis e necessárias para a sustentação desta política de avaliação de cunho contrarregulatório e suas contradições à luz das políticas de avaliação externa.

A forma eleita para deflagrar a reflexão com estes especialistas deu-se pela proposição de grupos de trabalho envolvendo profissionais dos diferentes NAEDs para trabalharem atividades complementares e que seriam posteriormente socializadas no grande grupo.

Meta da atividade:

Formulação de um conjunto de princípios e estratégias a serem acionados pelos NAEDs de modo a subsidiar as escolas em seu processo de qualificação interno e sustentar a política de AI proposta para a rede municipal. Reconhecimento do lugar dos NAEDs na mediação da política de AIP (responsabilização participativa).

Metodologia dos trabalhos:

Cada participante escreve as estratégias que **usa** para lidar com a etapa do processo para qual o grupo foi designado. A seguir, cada profissional socializa, no pequeno grupo, **uma** de suas estratégias democratizando a participação e a tomada de palavra. Esgotada rodada inicial em que todos falam, cada

profissional incluirá aquilo que ainda não foi citado, rodando novamente até que todos tenham conseguido tornar conhecidas suas indicações de ação. O pressuposto é evitar o domínio de vozes dominantes e a passividade dos demais participantes por acanhamento ou conveniência. As formas plurais de condução dos diálogos com as escolas é por si só formativa. Ao final, o grupo validará as estratégias consideradas potentes para otimizar o trabalho e apresentará o material na plenária.

Tema 1

- Formas de leitura dos materiais enviados pelas escolas que se revelam mais produtivas. Aspectos levados em conta e prioridades em relação a AI. Formas de registro utilizadas para dar o retorno do material às escolas e natureza dos comentários que se afastem dos aspectos formais apenas

Tema 2

- Formas de trabalho dos NAEDs em relação aos problemas detectados pelas escolas. São corroborados pelo NAED? Quando não o são como se dialoga com a escola? Como se sistematiza o quadro de problemas para monitorar longitudinalmente os avanços? Como as queixas das escolas e suas demandas orientam as ações do nível meso para o DEPE e como orientam o plano de apoio à escola?

Tema 3

- Formas de diálogo promovidos com a escola e para a escola. Envolve a devolução de dados e a explicitação dos aspectos considerados relevantes. As devolutivas restringem-se a mostrar o que está incompleto sob o ponto de vista da burocracia? As devolutivas acrescem ao material produzido pelas escolas outros olhares ou demandas institucionais? As formas de devolutiva são dialogadas, problematizadas?

Tema 4

- Formas de monitoramento dos trabalhos da escola com vistas à qualificação do projeto educativo. Indicar como os profissionais dos NAEDs sistematizam suas demandas e como acionam mecanismos de acompanhamento dos avanços. Há registros? Como se garante a memória do processo garantindo continuidade do projeto de qualificação? Há espaços que permitam a avaliação do trabalho dos especialistas pelas escolas?

Tema 5

- Formas de negociação estabelecidas e as contrapartidas oferecidas. Indicação de princípios observados para sustentação do Pacto de Qualidade Negociado. Como se priorizam os problemas sobretudo aqueles ligados ao trabalho pedagógico? Até que ponto os problemas consensuados e as respectivas propostas de intervenção (demandas multiatores e instâncias) recebem apoio do NAED?

Tema 6

- Formas de articulação utilizadas para correlacionar a Avaliação Institucional e avaliação de desempenho dos alunos. Como se usam os dados da avaliação externa de modo a que auxiliem o processo de qualificação da escola? Como os dados oferecidos pela SME (sistema Integre) e outros afins (dados Prova Campinas) são discutidos com as escolas?

Tema 7

- Formas de avaliação dos encaminhamentos realizados (para cima, para baixo e para si). Há propostas de acompanhamento objetivo das devolutivas feita à escola que demonstrem posturas formativas dos NAEDs e que se afastem do viés de um modelo de apoio e supervisão burocrática?

Observa-se que o pretendido é valorizar o trabalho coletivo e promover uma aproximação dos especialistas para que se habituem a pensar na rede de escolas a que apoiam e supervisionam com base

nos pressupostos do projeto de AIP. Mesmo divididos em subgrupos em função da metodologia escolhida tendo em conta o tempo das reuniões, a visão de totalidade do processo de trabalho das equipes do NAED no que tange à AIP era recomposta nas plenárias quando se cotejavam as várias partes do processo e sua indissociabilidade.

Ao ensejarem uma compreensão das mudanças substantivas que são requeridas para dar sustentação à política de regulação da qualidade das escolas, a ideia era criar uma ambiência de aprendizagem mais propícia para que as relações com a escola no debate sobre o Projeto pedagógico e o plano de Avaliação e metas estipuladas pudesse ocorrer de forma dialogada e negociada como indicado no processo de AIP.

4. Aproximações com a equipe gestora

A opção pela figura do OP como articulador do processo de AIP foi feita compreendendo-o como partícipe de uma equipe gestora umbilicalmente comprometida com a qualificação da escola. A condução dos trabalhos da CPA deveria estar em sintonia com outros trabalhos coordenados pelo OP na escola em função de sua feição marcadamente pedagógica e isso pesou bastante na indicação do OP. Mesmo levando em conta a natureza da mediação requerida, esta escolha gerou algum desconforto e questionamento acerca da eventual secundarização da figura do diretor no processo de AIP. Não há como desconsiderar que historicamente as políticas regulatórias tem atribuído ao diretor a responsabilidade quase exclusiva pela qualidade da escola, chegando a culpabilizá-lo quando os índices da escola desabam. A proposta de AIP em debate é regida por um processo de responsabilização compartilhada envolvendo todos atores da escola e da rede municipal. Sem negar o protagonismo do diretor no processo, o modelo buscava mais reforçar o processo coletivo de trabalho na escola (gestão democrática) e horizontalizar as relações de modo a permitir o processo de demandas bilaterais negociadas.

Para minimizar a situação de desconforto citada foram planejados encontros com as equipes gestoras das escolas, reunidos por NAED, visando sensibilizá-los ao processo de AIP e atender às demandas dos próprios OPs/CPs que indicavam ser essencial alguma formação neste sentido.

Elaboramos uma forma de abordagem das equipes gestoras que pretendia

1. recuperar a discussão sobre os significados de uma equipe gestora coesa e com práticas democráticas
2. refletir sobre a indissociabilidade entre o administrativo e o pedagógico e os riscos da fragmentação das ações no que tange ao processo decisório
3. exercitar o diagnóstico conjunto sobre a realidade escolar no nível dos gestores inicialmente e estabelecer nexos sobre a complexidade desta atividade ao se incluir os demais atores da escola conforme os ditames da política de AIP
4. exercitar a aprendizagem da negociação interna

A estratégia foi usar o roteiro abaixo que tinha uma única exigência, qual seja, o de ser respondido em conjunto pelos gestores da escola. Pode parecer fácil porém o que se viu foi constante alusão dos participantes à dificuldades de horários comuns para realizar a atividade e relatos que demonstravam também o difícil processo de formulação de consensos entre a equipe gestora sem que as relações hierárquicas fossem lembradas. Estas constatações ensejaram rodas de conversas entre os participantes nas quais segundo alguns, "pela primeira vez, a equipe se viu instada a parar e se perceber como equipe e a olhar a escola como equipe". Igualmente se comentou que muitas das divisões de trabalho ocorrem para dar respostas às exigências do DEPE "sempre para ontem".

ENCONTRO EQUIPE DE GESTORES

Este roteiro orienta o trabalho a ser desenvolvido pelas equipes gestoras das escolas dando sequência ao processo de sensibilização para participação no projeto da Avaliação Institucional. Cada equipe deverá refletir sobre os temas propostos e preencher o instrumento que segue encaminhando ao email

maradesordi@uol.com.br. Solicito que o material possa ser entregue até o dia _____ impreterivelmente. Agradeço a colaboração neste esforço de qualificação das escolas.

Mara Regina Lemes De Sordi

Dados de identificação

Nome da escola:
Membros da Equipe gestora:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de trabalho na rede:

Movimento 1

Tomando por referência a **realidade da escola em que atuam**, analisem as **condições existentes** que favorecem **(potências)** e as que condições que dificultam, por ora, o trabalho desenvolvido e que necessitam de atenção **(pontos de melhoria potencial)** visando a melhoria da qualidade do ensino em sua escola.

Certifiquem-se de examinarem, entre outros aspectos, os indicadores abaixo listados e **completem** o quadro com outros que consideram **significativos** a partir da **experiência** que possuem como equipe gestora e que afetam a qualidade da escola pública. Para melhor localizar o atual estágio, usem escala de 1 a 4 (considere 4 como sendo a melhor marca). Assim sendo, ao analisar o indicador X e eleger o 4, o que estará indicado é que este indicador é visto como uma potência pela equipe gestora.

INDICADORES	POTÊNCIAS	PONTOS DE MELHORIA POTENCIAL
Existência de Trabalho coletivo real		
Clima institucional		
Clareza das metas do Projeto Pedagógico		
Compromisso dos professores com a implementação do Projeto Pedagógico		
Relação família/escola		
Liderança do diretor		
Legitimidade do trabalho do Orientador Pedagógico		
Qualidade das relações interpessoais		
Infraestrutura da escola		
Comunicação eficaz		
Participação da comunidade na vida da escola		
Autonomia da escola		
Cultura de avaliação		
Escola como uma comunidade disposta a aprender (abertura à inovação)		
Índice de evasão/reprovação dos alunos		
Resultados das aprendizagens dos alunos		
Nível sócioeconômico dos estudantes		

Considerando ainda a realidade da escola que administram, façam o segundo movimento avaliativo para auxiliar-nos a contextualizar as condições existentes e que deverão ser levadas em conta para o início do projeto de Qualificação das Escolas.

Movimento 2

Entendemos o trabalho dos professores como componente essencial para o êxito do Projeto Pedagógico da escola. Este tem como principal meta que as crianças aprendam. Compete aos professores, como profissionais da educação, contribuírem para esta aprendizagem. No entanto, este trabalho é afetado por um conjunto de variáveis reveladoras da complexidade deste processo. Entre estas, inserem-se as condições objetivas de trabalho docente, as relações da escola com seu entorno, a diversidade dos modelos de gestão da escola, a saúde dos processos relacionais, a cultura escolar, o nível sócio econômico dos alunos, entre outros.

Como subsídio à formatação do processo de avaliação institucional, propomos este segundo movimento de reflexão da equipe gestora sobre a realidade da escola, com foco, **neste momento** na qualidade da docência. Observa-se que não se trata de avaliar os professores individualmente, mas refletir sobre as expectativas da equipe gestora sobre o que seria uma **docência de qualidade**. Esta matriz nos servirá, nos próximos encontros, para vivenciarmos o exercício de interpretação coletiva.

Bom trabalho!

CATEGORIAS				
A – Compromisso e responsabilidade com a docência	1	2	3	4
1. Gostam de ensinar e consideram importante seu trabalho				
2. Conhecem profundamente as disciplinas que lecionam				
3. Organizam e conduzem o ensino sem colocar-se como "dono do saber"				
4. Procuram transmitir mais que os conteúdos, incorporando a discussão de valores e atitudes socialmente relevantes				
5. São acessíveis à solicitação dos alunos/ famílias				
6. Incentivam a aprendizagem para além da sala de aula				
7. Estimulam a leitura de livros, textos, jornais e revistas complementares às aulas ampliando a visão de mundo				
8. Incentivam e garantem o respeito pela diversidade de opiniões e concepções				
9. Mantêm-se abertos ao aprendizado inclusive aprendendo com seus alunos				
10. Mantêm-se atualizados enriquecendo as situações de ensino				
11. Participam da vida da escola				
12. Conhecem o Projeto Pedagógico				
13. Colaboram na implementação do Projeto Pedagógico				
14. Participam qualitativamente do TDC				
15. Demonstram orgulho de fazer parte da comunidade da escola				
16. Mostram-se abertos aos processos de reflexão sobre a qualidade da escola				

B – Qualidade das relações interpessoais	1	2	3	4
1. Valorizam a aprendizagem cooperativa entre os alunos				
2. Desenvolvem com os alunos vínculos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem favorecendo a participação dos mesmos				
3. São autênticos e éticos nos seus relacionamentos com os alunos				
4. Mostram-se autênticos e éticos nos seus relacionamentos com os integrantes da escola (professores, equipe gestora, servidores)				
5. Mostram-se autênticos e éticos nos seus relacionamentos com as famílias de seus alunos				

C – Características da organização do trabalho docente	1	2	3	4
1. Esclarecem os alunos sobre o significado e a importância da escola para a vida				
2. Localizam historicamente os conteúdos, e fazem relações/conexões com outras atividades do projeto da escola				
3. Organizam avaliações da aprendizagem coerentes com o trabalho pedagógico desenvolvido				
4. Propõem práticas avaliativas que valorizam o cultivo do pensar				
5. Compreendem as dificuldades e limitações dos alunos trabalhando para sua inclusão real no processo de ensino-aprendizagem				
6. Utilizam os resultados da avaliação para reorientar o processo de ensino-aprendizagem				
7. Estimulam os alunos a se tornarem independentes				
8. Vinculam teoria e prática no desenvolvimento das atividades				
9. Utilizam variados recursos de linguagem (gráfica, escrita e oral) para dinamizar as aulas				
10. São flexíveis na condução das atividades de ensino dentro e fora de sala de aula				
11. Provocam o aluno para realizar suas próprias perguntas				
12. Preocupam-se em elevar a autoestima de seus alunos				
13. Orientam com clareza os trabalhos solicitados				

D – Ética e compromisso social	1	2	3	4
1. Criam condições para uma visão crítica da realidade				
2. Atribuem importância às experiências cotidianas dos alunos e as relacionam com as atividades de ensino				
3. Cultivam no aluno a responsabilidade com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária				
4. Estimulam o aluno a entender o significado da participação na vida da escola				
5. Ensinam a importância do trabalho coletivo				
6. Ensinam o respeito à diversidade e valores da solidariedade				
7. Demonstram compromisso com a aprendizagem dos alunos				

Indique, agora de modo qualitativo, as **possibilidades de ocorrência** da docência de qualidade aspirada pela equipe de acordo com a matriz abaixo. Para tal, distribua os números de cada categoria (A, B, C, D) de modo a que expressem a posição da equipe gestora

Categorias	Indicadores Imprescindíveis	Indicadores Desejáveis	Indicadores Possíveis	Justificativas
A				
B				
C				
D				

Façam, finalmente, breve comentário sobre o processo vivido e as reflexões dele decorrentes e que julgam poder auxiliar-nos a contextualizar as condições existentes e que deverão ser levadas em conta para o início do projeto de Qualificação das Escolas.

5. Considerações finais

Muitas outras alternativas ligadas ao processo de formação das equipes foram experimentadas incluindo o uso de portfólios reflexivos e a estratégia do trabalho virtual via uso do TELEDUC como ambiente de aprendizagem. Estas duas possibilidades tiveram baixa adesão dos OPs/ CPs embora aqueles que tenham participado do portfólio tenham confirmado a relevância desta estratégia com vistas ao autoconhecimento e monitoramento do trabalho executado. O Teleduc não foi utilizado pelas equipes e a intenção de explorar sua potência para ajudar a produzir aprendizagens coletivas rumo a constituição de uma rede solidária não se configurou realidade nesta rede de ensino. O fundamento de todas as estratégias pautou-se na importância do trabalho coletivo, reflexivo e problematizador ancorado na realidade da escola. Por meio de rodas de aprendizagem coletivas exercitou-se nos atores o significado da escuta e do acolhimento do outro, o respeito às pluralidades de visão, a habilidade de confronto honesto de posições sem o temor da dissolução do espírito de grupo. Estas aprendizagens iniciada entre pares profissionais foram muito significativas pois permitiram por extrapolação, imaginar os recursos que deveriam ser mobilizados junto aos demais segmentos envolvidos no trabalho de AIP por meio do espaço CPA, criado pela política pública. A complexidade das relações sociais envolvidas no processo de produção de qualidade da e na escola, a tendência a visões ortodoxas de certo/errado e a equivocada percepção de que nem todos segmentos podem se posicionar sobre os aspectos pedagógicos de forma igualitária, puderam ser discutidas e examinadas as raízes históricas destas posturas. Isso qualificou os OPs/CPs para a mediação deles esperada junto aos membros das CPAs e atores da escola respectivamente, ampliando as chances de alterar as relações de poder/saber existentes pela valorização da participação democrática de todos os envolvidos com a qualidade da escola pública .

Referências bibliográficas

SANTOS, Boaventura S. – *A crítica da razão indolente*. *Contra o desperdício da experiência.* 5ª ed. São Paulo: Cortez, vol 1, 2000.

3

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA ASSISTIDA POR UM PACTO DE QUALIDADE NEGOCIADO: OS MEANDROS DO PROCESSO

Mara Regina Lemes De Sordi[1]

1. Introdução

Desde 2008 a Avaliação Institucional Participativa (AIP) foi oficialmente assumida como a política de avaliação da SME e gerou um conjunto de estratégias para intensificar as possibilidades de construção de uma cultura de avaliação com feições educativas e que se afastasse do viés do ranqueamento e da dependência exclusiva dos resultados dos estudantes nos exames externos.

A concepção do formato avaliativo, reconhecido no campo teórico como alternativa de contrarregulação às políticas de avaliação que se caracterizam por movimentos de responsabilização vertical dos atores da escola pelo "fracasso" dos estudantes, experimentou algumas dificuldades em sua fase de implementação. Entre estas merece relevo o entendimento do significado da negociação, uma de suas categorias centrais no modelo adotado de regulação da qualidade pela rede municipal.

A negociação entre os atores envolvidos no processo de qualificação da escola pública é condição basilar para construir um pacto capaz de unir protagonismos, ações e recursos na direção do Bem Comum, qual seja, garantir aprendizagens significativas aos estudantes. O pacto torna visíveis os "produtos" desejados pelo coletivo escolar que são entendidos como fruto de processos sólidos entre estes atores sociais que se comprometem com os direitos de todos os estudantes aprenderem.

Para que tal pacto viceje, inúmeras negociações são necessárias e ocorrem inicialmente no nível das escolas antecedendo momentos de negociação com os representantes do poder público local que passam a fazer parte do processo de responsabilização pelos "produtos" da rede municipal sujeitos à regulação externa.

Fruto do ineditismo da experiência e reconhecendo as condições políticas de cada escola e respeitando suas formas de organização interna, criou-se uma série de encontros entre as CPAs das escolas para partilha das experiências vividas. Nestes, o trabalho de cada escola foi analisado buscando entender as potências e fragilidades desta política visando aperfeiçoá-la processualmente incorporando ideias e sugestões.

Observou-se alguma dificuldade das escolas/CPAs no entendimento do significado da negociação. Este texto busca oferecer subsídios para clarear alguns pontos do processo de negociação no contexto da política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) implementado pela SME.

2. Processos de negociação: significados, potencialidades e distorções

O diálogo entre os atores da escola organizados em CPAs e os representantes do poder público inaugura formato de avaliação da qualidade do ensino ofertado aos estudantes que reforça a importância

1 Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, pesquisadora do LOED, assessora da SME no Projeto Avaliação Institucional Participativa.

dos vários olhares sobre o fenômeno da qualidade convocando-os a uma ação coletiva onde se somam esforços em prol das aprendizagens que precisam ser garantidas ao conjunto de alunos da escola pública. A este diálogo colocado a serviço da qualidade da escola pública entendida como patrimônio da sociedade denominou-se negociação a partir da qual se engendra um Pacto de Qualidade.

O pacto negociado de qualidade reflete as múltiplas expectativas e necessidades dos atores sociais envolvidos com o projeto da escola que examinadas em comum, geram **acordos** que contemplam **responsavelmente** a hierarquia das prioridades definidas para o plano de trabalho do ano. Firma-se um compromisso que une poder público, escolas, comunidades na busca de condições que favorecem as aprendizagens dos estudantes retratada na melhora de indicadores de qualidade internos e externos.

Negociação entre atores diferentemente situados numa rede de ensino não pode ser tomada como campo de disputa entre estes sujeitos. Não se trata de buscar culpados e nem de descobrir quem sai vencedor no processo. O pressuposto é que todos desejam produzir a melhoria da escola pública de modo colaborativo.

Negociações implicam disposição ao diálogo. Este diálogo precisa garantir a cada participante o direito de se pronunciar sobre a qualidade do projeto pedagógico da escola e igual disposição de escuta daquilo que os demais participantes querem dizer. Um diálogo responsável e comprometido que autoriza os envolvidos a aprenderem a demandar e a serem demandados.

Ao desejo de uma escola pública de qualidade deve se somar o compromisso pessoal e coletivo de gradativamente construir as condições para que esta qualidade desejada deixe de ser discurso e possa se materializar concretamente. A sustentabilidade de um pacto de qualidade "negociado" reclama por algum acordo no campo conceitual. Exige também clareza das políticas externas que cercam a escola pública desafiando a todos para que a qualidade da escola pública seja compreendida como campo de luta, como processo histórico e como possibilidade contrarregulatória (FREITAS et al 2009). Disto deriva a necessidade de se realizar leituras prudentes das bases ético-epistemológicas que regem o modelo avaliativo para entendimento de alguns de seus limites e eventuais contradições visando seu aprimoramento em ato. Trata-se de obra viva, inacabada e sujeita à ação dos atores envolvidos que podem e devem exercer sua autoria.

O Pacto de qualidade está ligado umbilicalmente ao Projeto Pedagógico da escola que define o que a comunidade da escola ambiciona em termos de qualidade educacional. Esta vontade coletiva exige ações estratégicas de planejamento e avaliação. E entre estas aparece a necessidade de reconfiguração do jogo de forças dos atores que atuam na rede municipal.

A inclusão dos atores da escola na formulação do Pacto negociado de qualidade lhes restitui titularidade no processo fortalecendo-os para o diálogo com o poder central. Ganham espaço para pronunciar-se sobre algo que lhes é caro, o projeto educativo da escola e as repercussões deste no desenvolvimento das novas gerações. Este pacto é de mão dupla.

Não se trata de oportunizar aos atores da escola espaços de cobrança e pressão sobre o poder público apenas. Menos ainda de um toma lá dá cá. Este entendimento distorce a natureza do processo de negociação no âmbito em que foi pensado nesta política. Trata-se de alianças construídas em nome dos interesses das crianças e isso envolve corresponsabilização.

Não será demais lembrar que ao se incorporar a voz do poder público na formulação deste Pacto, este ganha legitimidade política e técnica para igualmente apresentar e argumentar sobre a visão de qualidade que defende. Esta visão deve se referenciar nos interesses dos usuários da escola pública afastando-se portanto de interesses corporativistas ou mercadológicos. Para participar da negociação o poder público precisa explicitar que responsabilidades assume para que a escola possa realizar seu trabalho com dignidade. E deve apresentar razões plausíveis que interferem na inexistência destas condições articulado a um plano de ação no âmbito de sua competência que demonstre vontade política para obter estes condições. O que se pretende é deixar clara uma linha de ação pública que esteja comprometida com a superação dos limites existentes especialmente quando estes comprometem a qualidade da escola pública.

O não atendimento de algumas demandas trazidas pelas escolas requer do gestor central posicionamentos circunstanciados e deve ser explicitado o conjunto de ações que será estabelecido para que este "não" seja alçado a condição de "ainda-não" (se for reconhecida a pertinência da demanda).

O envolvimento do poder público nesta negociação vocacionada pelo direito dos estudantes à uma escola de qualidade legitima o gestor central para que demande dos profissionais da escola alterações qualitativas do trabalho que executam (o que inclui melhoria dos indicadores de rendimento internos e externos) toda vez que fruto da negociação realizada as demandas da escola tenham sido atendidas.

Mais do que isso, a inserção do poder público no processo de negociação (realizado em defesa dos direitos dos estudantes) implica que este não se omita e deixe de exercer seu poder regulatório em especial junto às escolas que possuidoras de condições adequadas de trabalho deixam de cumprir a função social delas esperada. A isso podemos chamar de responsabilização participativa ou compartilhada. Processo que a ambos segmentos empodera. É processo de mão dupla e se manterá democrático apenas se os atores aceitarem controle social sobre suas práticas.

3. Algum afinamento conceitual pode ajudar?

O entendimento do significado de alguns termos usualmente utilizados na AIP ajudam a melhorar o diálogo entre as instâncias envolvidas e a compreender as premissas orientadoras do processo.

São compreensões importantes para se extrair do processo a maior riqueza possível pelo significado político de iniciativas no campo das políticas públicas que buscam por em prática uma cultura de avaliação que integra e fortalece os atores da escola na discussão da qualidade da escola pública. É importante exercitar atos de regulação desta qualidade de forma negociada desafiando práticas autoritárias e ranqueadoras de avaliação historicamente presentes em nossa realidade. Mas esta também é uma aprendizagem nova tanto para os atores da SME como para os da escola. Aprendizagem que se aprende vivenciando o processo de modo formativo tal como a concepção de avaliação do projeto propõe.

> *"A negociação visa um resultado que é fruto de um acordo entre as partes envolvidas o que lhe confere legitimidade política".*
>
> *"Se apenas uma das partes possuir as alternativas, não há negociação e, sim, imposição. O processo, por sua vez, é um tipo de interação em que as partes em condições semelhantes de poder, buscam superar suas diferenças de modo a lograr a obtenção de um acordo".*
>
> *"Negociar é reunir os meios para agir, partindo de informações apresentadas pelos atores, que vão sendo cotejadas, estudadas e finalmente apontam para determinados encaminhamentos recriados pelo trabalho coletivo e portanto legitimadas pelo grupo".*
>
> *"Quanto mais ampla, qualificada e intensa for a participação dos membros da comunidade educativa, mediada sempre por processo de negociação, maior potencialidade de transformação qualitativa a avaliação carrega. Tanto mais institucional será a avaliação quanto mais global e integradamente conseguir compreender a escola e quanto mais em conjunto seja exercido o empreendimento de busca dessa compreensão" .*
>
> *"A aprendizagem da negociação ocorre na prática do negociar. E a qualidade das demandas realizadas tendem a se qualificar processualmente".*
>
> *"Quando uma unidade educacional tem seus problemas infraestruturais mais equacionados, as demandas diretamente relacionadas ao pedagógico crescem".*

Demandas são melhor entendidas quando se apoiam em dados concretos. Uma vez aceita a legitimidade da demanda e em existindo um mínimo de condições necessárias para atendê-la, os atores acionados para participar da solução do problema, devem comprometer-se com as mudanças indicadas. Cabe-lhes dar respostas à comunidade escolar. Estas respostas são avaliadas em relação às metas negociadas.

Metas são expressões numéricas dos avanços obtidos em relação à determinada situação considerada inadequada e para a qual se estabelecem ações visando melhorar o quadro. Estas metas ajudam a comunidade escolar a avaliar seu percurso numa linha de tempo.

4. O Plano de Avaliação como expressão da negociação ordenadora do Pacto de Qualidade

Um plano de avaliação regido por um pacto de qualidade negociado com atores da escola/atores do NAED/atores da SME deve forçosamente ao longo de um ano de trabalho gerar mudanças no patamar de qualidade existente no início do processo e o avanço decorrente deste pacto. Ou deve ao menos conseguir explicar, frente às demandas atendidas, as razões de não mudança dos indicadores de qualidade pretendidos. E ai novas rodadas de negociação se sucedem auxiliando o projeto pedagógico da escola e o da rede a avançar na direção da qualidade social que se espera de uma rede pública de ensino.

Tomando como procedentes os pressupostos acima citados, cabe-nos agora uma palavra sobre o lugar e a forma do Plano de Avaliação buscando subsidiar sua contribuição ao projeto de qualificação da escola

Para que um plano de avaliação ganhe vida é necessário torná-lo visível, público e facilmente acompanhado. Todo processo participativo, sobretudo os de avaliação, precisam garantir controle social, ou seja, permitir acompanhamento do encaminhamento dado aos problemas identificados e este direito pertence a toda comunidade escolar.

Compete à CPA e à equipe gestora da escola, socializar o conjunto de ações negociadas, informando as demandas e os atores envolvidos mais diretamente no processo e as metas que se pretende alcançar numa linha de tempo e os termos do acordo firmado com a SME.

Para monitoramento do plano de avaliação exige-se que se definam METAS MENSURÁVEIS que orientem os passos da escola rumo ao processo de qualificação.

METAS funcionam com algo que instiga o movimento da escola e permitem aquilatar se os esforços estão sendo potentes para superação dos problemas identificados. Muitos problemas demandam mais tempo para solução seja pela complexidade de sua natureza ou pela inexistência de condições materiais no tempo aprazado. Devem se manter no elenco de prioridades até que sejam solucionados DESDE QUE sua influência sobre as aprendizagens dos estudantes seja reconhecida e legitimada pelos atores da escola. Assim para definir a relevância de um problema identificado na escola e deliberar sobre sua inclusão ou não no campo das prioridades do plano de avaliação anual da escola, cabe perguntar **"em que aspectos esta situação afeta as aprendizagens dos estudantes? O que a superação deste problema acarretará de vantagens para a qualidade da escola pública?"**

Problemas listados como prioritários em um ano podem também se perpetuar indicando que as soluções propostas não foram as mais adequadas. Isso deve desafiar às CPAs e aos gestores para que pensem sobre hipóteses que estejam dificultando o processo e ensejar encaminhamentos de outra ordem. Este destaque visa reforçar que um problema que afeta as aprendizagens dos estudantes e portanto repercute na qualidade da escola pública deve ser mantido visível até que se encontre uma saída para ele. A visibilidade acarretará o reconhecimento das medidas tomadas, as instâncias acionadas, as demandas feitas e as respostas obtidas. Advertimos, no entanto, que problemas complexos precisam ser pensados sob a luz da historicidade do processo de modo a que não se desista deles em nome de sua cronicidade ou por mecanismos de naturalização da situação que fatalmente conduzirá a uma leitura conformista da situação.

Buscando formas didáticas que possam auxiliar às CPAs a melhor participarem da formulação do plano de avaliação da escola, lembramos que os processos de comunicação das escolas com as equipes dos NAEDs, DEPE e SME, tendem a ser mais facilmente compreendidos quando utilizam meios mais diretos de explicitação das intenções, demandas e compromissos da escola combinados com ações e metas que busquem incansavelmente garantir a melhoria das aprendizagens para todos os alunos da escola/rede.

Quadros que organizam estes fluxos dão maior visibilidade ao processo e contribuem para evitar que os documentos gerados se burocratizem e percam sua força propulsora. Certa uniformização dos formatos auxilia a comunicação entre escolas/ Naeds/DEPE/ SME. Mas não devem impedir que as escolas escolham processos de comunicação que lhes pareçam adequados.

Problemas informados nos planos de avaliação não podem permanecer cristalizados nos documentos. Exigem encaminhamentos administrativos, em geral, assumidos pelos diretores das escolas. Igualmente devemos entender que a mera listagem dos problemas nos Planos de Avaliação não garante sua resolutividade. Para tal, o Plano de Avaliação deve ser objeto de constantes retomadas para que se torne instrumento útil à gestão escolar. Parece salutar organizar uma versão "mais enxuta" do Plano de Avaliação constante do PP para uso cotidiano da comunidade escolar que se mostra resistente a documentos excessivamente longos e pouco objetivos. Quando se deseja participação da comunidade é fundamental que se cuide da instrumentalização desta e isso implica a busca de linguagens mais diretas.

Uma possibilidade interessante seria a de publicizar o Plano de Avaliação no mural da escola para que toda a comunidade possa conhecê-lo e levá-lo em conta no exercício dos múltiplos papéis que desempenham no processo de qualificação do PP.

As CPAs podem ser considerados espaços de assessoramento e apoio ao trabalho da equipe gestora. Suas ações, reflexões e deliberações não se esgotam nas reuniões regulares de avaliação. Precisam fazer parte da vida da escola e dialogar com os atores a quem ela representa. O que está em jogo é o processo de AIP no qual a CPA é uma estratégia potente em especial porque inclui todos atores da escola para que de modo menos formal possam ajudar a construir a qualidade da escola pública que conhecem inclusive na condição de usuários.

Planos de avaliação produzidos pelas CPAs precisam ser acompanhados e avaliados também pelo Conselho de Escola. Tanto quanto possível o Conselho de Escola necessita acostumar-se a olhar criticamente os trabalhos da CPA e a se pronunciar sobre eles .

A seguir, apresentaremos alguns subsídios para o processo de trabalho da CPA enfocando olhares sobre várias dimensões que afetam a qualidade da escola. Estes subsídios podem auxiliar a CPA a refletir sobre este processo e devem tanto quando possível dialogar com dados dos outros espaços avaliativos já instituídos e que ajudam a construir uma visão de conjunto da realidade escolar (dados obtidos na RPAI, no Conselho de Escola, resultados dos estudantes na Prova Campinas, IDEB da escola entre outros indicadores de desempenho).

4.1 Onde procurar pela qualidade da escola pública? Dimensões e indicadores

A qualidade da escola pública é multidimensional e plurireferencial. As condições de produção desta qualidade sofrem a influência de vários fatores que podem ser sistematizados em grandes eixos que, de alguma forma, tem aparecido nos planos de avaliação produzidos pelas escolas ou está presente na literatura da área.

Examinem um pouco mais de perto o significado de algumas dimensões e acrescentem outros indicadores que ajudem a clarear o tema para além dos aspectos citados. Isso ajudará a organizar o Plano de Avaliação da Escola de forma mais ampla. Os PLANOS DE AVALIAÇÃO devem percorrer estas dimensões e analisá-las de modo longitudinal. Os indicadores devem ser pensados de modo interligado pois a qualidade é dependente de todas estas dimensões.

Dimensão I: Proposta político-pedagógica da escola

Trata diretamente do trabalho pedagógico desenvolvido e sua aderência ao currículo e ao PP. Espelha a potência das práticas pedagógicas para ajuda a formação dos estudantes tanto do ponto de vista humano como na aquisição de habilidades de leitura e escrita. Explora a disposição docente para um trabalho que reconheça o direito das crianças de terem não apenas acesso à escola mas sobretudo ao conhecimento nela veiculado. Nesta perspectiva, a permanência dos alunos na escola deve ser meta **inegociável** o que invariavelmente deve levar a CPA a preocupar-se com os índices de evasão, reprovação entre outros.

A qualidade do trabalho pedagógico deve se manifestar também nos resultados dos estudantes nos processos de avaliação interna e externa. Estes devem ser explorados pelas CPAs e nas reuniões de TDCs[2] entre outros espaços de reflexão coletiva da escola objetivando entender seus significados. Outro indicador desta dimensão é a qualidade das relações interpessoais professor/estudante que ocorrem na escola/ sala de aula e que afeta o clima organizacional ensejando aprendizagens ligadas à cidadania e participação política

- PPP É EXPRESSÃO DE ACORDO COLETIVO
- PROPOSTA CURRICULAR MOSTRA-SE COERENTE COM O PP DA ESCOLA E O PERFIL DOS ESTUDANTES
- A OPÇÃO POR CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DETENTORA DE PERTINÊNCIA SOCIAL EVIDENCIA-SE NAS MICRODECISÕES PEDAGÓGICAS
- AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MOSTRAM-SE INCLUDENTES E VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA
- OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SÃO FORMATIVOS
- HÁ INCORPORAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES
- OS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM SÃO DIVERSIFICADOS
- O NÚMERO DE ALUNOS/CLASSE/PROFESSOR PERMITE PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS
- HÁ PROJETOS VOLTADOS À RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
- OBSERVA-SE COMPROMETIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA COM AS APRENDIZAGENS DE TODOS OS ESTUDANTES
- OS RESULTADOS DOS ESTUDANTES NOS EXAMES INTERNOS E EXTERNOS SÃO USADOS PARA FORMULAÇÃO DE NOVAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS
- AS RELAÇÕES PROFESSOR ALUNO SE DÃO DE FORMA DIALOGADA

Dimensão II: Infraestrutura

Trata dos aspectos logísticos e infraestruturais concernentes aos espaços educativos da escola e que interferem no trabalho pedagógico. Envolvem os recursos de informática, a biblioteca, a quadra, as salas de aula, refeitórios entre outros. Trata-se de analisá-los não apenas em relação à existência e adequação das instalações físicas mas também na expressão qualitativa das formas de uso previstas no trabalho pedagógico proposto. Importa correlacionar com a proposta pedagógica da escola. Como entender bibliotecas com bons acervos e que pouco ou quase nada são exploradas pelos alunos nas atividades de ensino de que participam? De que vale laboratórios de informática bem montados mas que não são usados pelos estudantes?

- ESTADO DE CONSERVAÇÃO DA ESCOLA
- SEGURANÇA DA ESCOLA
- LIMPEZA DOS ESPAÇOS DA ESCOLA
- RECURSOS FINANCEIROS RECEBIDOS PELA ESCOLA

2 Trabalho Docente Coletivo compreende as reuniões de integração pedagógica, de discussão dos planejamentos e projetos junto com o corpo docente e é conduzido pelo orientador pedagógico da unidade.

- EXISTÊNCIA E USO DO ACERVO DA BIBLIOTECA
- LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA
- REFEITÓRIO
- QUADRAS DE ESPORTE
- SALAS DE AULA (VENTILAÇÃO, ILUMINAÇÃO)
- GRÊMIO ESTUDANTIL
- SALA DE PROFESSORES
- ACESSIBILIDADE

Dimensão III: Recursos humanos

Trata de todos os atores da escola envolvidos no projeto pedagógico, ou seja , envolve o quadro docente e técnico profissional, a equipe gestora, os estudantes e suas famílias. Implica identificar a composição da equipe, o preenchimento dos quadros, sua qualificação, a jornada de trabalho. Em relação aos estudantes não há como desconsiderar sua condição de vida, os fatores socioeconômicos e a base cultural que possuem. Neste quesito ainda importa analisar e considerar as formas de envolvimento das famílias no projeto pedagógico e as condições concretas de participação na vida da escola

- NÚMERO DE ALUNOS DA ESCOLA (PORTE E FORMA DE ORGANIZAÇÃO DOS TURNOS)
- EQUIPE DE PROFESSORES (QUADRO PREVISTO E REAL. TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA)
- QUADRO DE FUNCIONÁRIOS TÉCNICO ADMINISTRATIVOS (QUADRO PREVISTO E REAL. TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA)
- EQUIPE GESTORA (QUADRO PREVISTO E REAL. TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA)
- NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS PROFESSORES E ALUNOS
- INDICADOR DE CAPITAL CULTURAL DOS SEGMENTOS (LEITURA DE LIVROS, FREQUÊNCIA E ACESSO A CINEMAS, TEATROS, VISITAS A MUSEUS ETC)
- DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO/ETNIA
- JORNADA DE TRABALHO
- DISTÂNCIA DA MORADIA DA ESCOLA
- NÚMERO DE AFASTAMENTOS, FALTAS E LICENÇAS DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS
- USO REGULAR DOS PROFESSORES ADJUNTOS
- PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE QUALIFICAÇÃO DO ENSINO

Dimensão IV: Clima Institucional

Neste quesito importa analisar e considerar as formas de envolvimento dos atores no projeto pedagógico e as condições concretas de participação na vida escolar. Em outras palavras, como as pessoas se sentem na escola (pertencimento) e o quanto se comprometem com o processo de melhoria. Qual a confiança que possuem uns nos outros e todos na equipe gestora.

- HÁ CONDIÇÕES OBJETIVAS E POLÍTICAS QUE GARANTEM/ENSEJAM PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NAS DECISÕES DA ESCOLA

- OBSERVA-SE POSTURA RESPEITOSA DDS PROFISSIONAIS DA ESCOLA ENTRE SI E ENTRE ALUNOS E FAMÍLIAS
- OS ESPAÇOS COLEGIADOS REVELAM-SE ATUANTES E PROPOSTIVOS
- HÁ PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO NAS DECISÕES PEDAGÓGICAS
- EXISTÊNCIA DE PROCESSOS FORMAIS OU INFORMAIS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ou SIMILARES
- SATISFAÇÃO SALARIAL
- CARGA DIDÁTICA DO PROFESSOR NA REDE
- MOMENTOS DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA SAO PREVISTOS E FAVORECIDOS PELA PROPOSIÇÃO DE HORÁRIOS
- FORMAS DE PARTICIPAÇÃO PERMITIDAS, ESTIMULADAS
- A VISÃO DA FAMÍLIA SOBRE A ESCOLA É CONSIDERADA RELEVANTE EM QUE ESPAÇOS
- COMPROMISSO COM A ESCOLA
- ÍNDICE DE FALTA E LICENÇAS DE PROFESSORES
- NÚMERO DE AFASTAMENTOS, FALTAS E LICENÇAS DE PROFESSORES
- NÃO SE OBSERVAM PRÁTICAS DE VANDALISMO CONTRA A ESCOLA
- HÁ SINAIS DE CONFIANÇA MÚTUA ENTRE OS ATORES
- A EQUIPE GESTORA É RESPEITADA E EXERCE LIDERANÇA

Dimensão V: Relações Escola com Entorno

- TRABALHO CONJUNTO COMUNIDADE/ESCOLA/SECRETARIA
- EXISTÊNCIA DE IMAGEM POSITIVA DA ESCOLA (ALTA EXPECTATIVA SOCIAL)
- EXISTÊNCIA DE DIÁLOGO COM PODER CENTRAL (BILATERALIDADE DEMANDATÓRIA)
- EXISTÊNCIA DE PROJETOS VOLTADOS À COMUNIDADE
- ESCOLA É ABERTA NOS FINS DE SEMANA

Dimensão VI: Indicadores de Rendimento da escola e dos estudantes

- ÍNDICE DE EVASÃO
- ÍNDICE DE REPETÊNCIA/ DEFASAGEM IDADE /SÉRIE
- NÚMERO DE ALUNOS LEITORES
- PROFICIÊNCIA NOS EXAMES EXTERNOS
- PROFICIÊNCIA NOS EXAMES INTERNOS
- ÍNDICE DE APROVAÇÃO

5. À guisa de conclusão

Por último, embora possa parecer óbvio, cabe lembrar que a avaliação da qualidade do ensino é atividade que envolve toda a escola. Não se esgota nem na CPA nem na equipe gestora. Não pertence

exclusivamente à SME embora a esta caiba a responsabilidade de acompanhar, apoiar e supervisionar a qualidade da educação pública praticada pelas escolas da rede municipal em atenção aos direitos de aprendizagem das crianças.

Cabe assim aos diferentes segmentos das escolas e instâncias da SME intensificarem o sentimento de pertencimento ao projeto de qualificação da escola pública. A sensibilização para a importância da avaliação institucional participativa como estratégia de compromisso com esta causa merece ser experimentada admitindo as contradições comumente presentes em iniciativas contra-hegemônicas. Mais do nunca é preciso fortificar esta aliança para que o direito das crianças aprenderem se concretize.

Referências bibliográficas

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R.L.; MALAVASI, Márcia M.; FREITAS, Helena – Avaliação educacional. Caminhando na contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

4

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DA POLÍTICA DE AIP: OS ENCONTROS GERAIS DAS CPAS

Jordana de Souza Silva[1]
Juliana Maria Arruda Vieira[2]

Introdução

Este texto pretende discutir a estratégia escolhida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para dar sustentação à política de Avaliação Institucional Participativa (AIP), visando que os processos de avaliação desencadeados nas escolas pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) tivessem sua resolutividade ampliada. 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.

Estes encontros das CPAs visavam possibilitar a socialização dos avanços e dilemas do processo de Avaliação Institucional experienciados pelas CPAs das escolas da Rede Municipal de Campinas (RMC), bem como, estimular os atores a participar no processo de avaliação em todos os níveis (micro, meso e macro)[3], produzindo uma experiência da avaliação que valoriza, inclui e corresponsabiliza toda a comunidade escolar no processo de qualificação da escola pública de Ensino Fundamental do Município de Campinas (EMEFs).

Cabe à CPA, a partir da singularidade e da realidade de cada unidade escolar, coordenar a avaliação da qualidade da escola. Segundo Sordi: "(...) *A constituição de uma CPA implica assumir como princípio que o processo de avaliação é obra coletiva e descentralizada. Envolve compartilhamento responsável de ações que vão desde a proposição de caminhos até o processo decisório*" (2005, p. 4).

A CPA também assume o papel de negociar o que é tarefa local, ou seja, as demandas que são de responsabilidade da escola e aquelas que cabem aos gestores do órgão central. Nesta perspectiva Freitas (SME, 2008c) afirma:

> *(...) As CPAs têm a missão de fazer a negociação entre aquilo que é tarefa local e aquilo que deve demandar do poder público. Esta junção diferencia a política pública que está sendo desenvolvida no município de Campinas; diferencia porque não quer apenas uma responsabilização da escola no sentido de que ela tenha que se virar para resolver os seus problemas. (...) Neste sentido as CPAs podem ser um importantíssimo instrumento para a própria formulação da política pública, desde que está política pública olhe para as demandas que estão sendo geradas dentro das CPAs.*

1 Vice-diretora da CEMEI São João Batista e atualmente atuando junto à Assessoria de Avaliação Institucional.

2 Professora da EMEF Maria Pavanatti Fávaro e atualmente atuando junto à Assessoria de Avaliação Institucional.

3 Em reuniões de formação, a professora Mara De Sordi apresenta os pressupostos da Avaliação Institucional, em que a avaliação deve ocorrer em nível micro, que compreende as escolas; em nível meso dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) e em nível macro que abrange o sistema de ensino/ rede.

A CPA é entendida não só como espaço de avaliação e implementação de mudanças, mas também como espaço de aprendizagem. Cada segmento, sob sua ótica, contribui para construção de um trabalho coletivo, pois toma como base as especificidades, articulações e experiências vivenciadas no âmbito de cada escola, visando à melhoria da qualidade social da educação da escola pública. Quando reunidos na escola, os membros das CPAs movimentam saberes, compartilham dificuldades, circulam afetos, pensam estratégias, negociam metas, avaliam avanços, replanejam passos, decidem ações, analisam as opções escolhidas e as demandas que requerem.

O trabalho coletivo é componente fundamental para que as CPAs possam trabalhar de forma rigorosa e consistente.

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 das 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.

Frente a este cenário, a SME oportunizou a realização de três grandes encontros anuais, os Encontros Gerais das CPAs, ao longo dos anos de 2008, 2009 e 2010. No entanto, neste texto daremos ênfase aos encontros ocorridos nos anos de 2008 e 2009, vislumbrando desvelar a potência desta estratégia, que toma a escola como unidade de referência trazendo as marcas desse coletivo neste movimento reflexivo/participativo entre as CPAs de todas as instituições municipais de Ensino Fundamental.

Os Encontros Gerais de CPA enquanto estratégias de formação da Avaliação Institucional Participativa

Os encontros de CPAs foram pensados com o intuito de potencializar a política de AIP na RMC. Frente a esta política, torna-se imprescindível olhar para qualidade da participação, a partir da expressão, da atuação e da ação coletiva e neste movimento interativo é fundamental conceber estes encontros conforme coloca Sordi (2009, p. 40):

> A participação da comunidade no processo de avaliação é fundamental porque o processo coletivo permite amadurecimento das ideias e do grupo exatamente porque coloca a todos em condição de igualdade para se pronunciarem sobre as condições de funcionamento da escola. Depois, cada qual no cumprimento de seu trabalho particular, beneficia-se das referencias produzidas no e pelo coletivo.

Deste modo, os Encontros Gerais das CPAs nos anos de 2008 e 2009 ocorreram na forma de convocatória das escolas, com objetivos de socialização dos avanços, das fragilidades e de sugestões de aprimoramento da política de AIP. A metodologia dos trabalhos foi variando em função da análise das necessidades da política da AIP e visando promover aproximações de diferentes ordens em especial das escolas com a instância de nível meso (NAEDs) a quem cabia responsabilidade de apoio às escolas e de supervisão da política de avaliação ora em fase de implementação. A SME, consciente de sua responsabilidade para o êxito desta estratégia formativa, ofereceu todo apoio logístico às escolas para que os representantes das CPAs pudessem estar presentes (transporte, refeição, entre outros).

Considerando os cenários, os desafios, os limites e as possibilidades desta proposta formativa, apresentaremos algumas reflexões a respeito destes encontros, por meio dos relatos e dos múltiplos olhares dos atores, visando desvelar os sentidos e significados que se apresentam frente às etapas do processo de AIP, que são: iniciação, implementação e institucionalização[4].

4 Em reuniões de formação, a professora Mara De Sordi apresenta as fases de implementação da AIP. Segundo ela, a Avaliação Institucional assume formatos que tentam por em movimento, lógicas e processos distintos, para tanto se constitui das se-

O Encontro de CPAs 2008: da sensibilização à iniciação do processo de AIP

No ano de 2008 foram dados os primeiros passos para a implementação da política de AIP nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Nesta perspectiva foram planejados para esta fase de iniciação/sensibilização encontros destinados aos diferentes segmentos funcionários, famílias e estudantes das CPAs, em parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/UNICAMP).

No entanto, a intenção destes encontros não se resumiu apenas em propiciar a participação dos diferentes atores, mas sim em abrir este espaço reflexivo/participativo para escuta, visando uma participação qualificada, conforme ressalta Paro (2007, p. 120): "(…) *Uma das possíveis questões a serem levantadas diz respeito ao custo desta participação e às recompensas que ela traz para quem participa".*

Esta afirmação do autor nos faz refletir que a participação não é uma tarefa a ser cumprida ou uma mera prestação de serviço com um ônus e um bônus. Participar envolve motivações diversas, adesão de todos os sujeitos escolares aos propósitos educativos almejados, ações efetivas que contribuam para melhorar o desempenho dos alunos, além de assumir compromisso e de responsabilizar-se em conjunto com o desenvolvimento do processo avaliatório, partilhar diferentes pontos de vistas e compartilhar decisões, possibilitando a divisão de responsabilidades e de gratificações de um trabalho comum (PARO, 2007).

Pautando-se neste princípio foi pensado o encontro das famílias com o objetivo de estimular e oportunizar a participação deste segmento. Este espaço formativo possibilitou às famílias expressarem suas expectativas, manifestarem suas dúvidas e indicarem suas propostas.

Vale trazer recortes dos pontos fracos e pontos fortes apresentados por este segmento, a partir das reflexões ocorridas nos espaços coletivos escolares, os quais explicitam um pouco este movimento. Como pontos fracos, apontaram questões como: falta de infraestrutura, falta de recursos humanos e falta de verbas para projetos de capacitação. Como pontos fortes apontam a qualidade dos professores.

O Encontro com os estudantes[5] também foi pensado com o mesmo objetivo do encontro das famílias, mas empregando abordagens lúdicas visando favorecer a expressão do segmento de forma mais livre. O foco era promover a sensibilização destes atores para que percebessem seu protagonismo na CPA e nos diferentes processos de qualificação da escola que frequentavam. O encontro foi muito produtivo e gerou a produção de um DVD enviado a todas as escolas pela SME. Nesta oportunidade os educandos (SME, 2008b) explicitaram algumas de suas percepções sobre o processo:

> *(...) Quando a gente ouvia falar de avaliação na CPA, as pessoas também associavam essa avaliação à punição. A CPA mostra que a avaliação não é punição. Pela avaliação você sabe comno está e o que você precisa fazer para ficar melhor.*

Esta manifestação revela uma apropriação do conceito de avaliação por este segmento, bem como a possibilidade que traz a CPA de avaliar no e com o coletivo. E, sem dúvida este espaço participativo estimula e possibilita aos atores assumirem o protagonismo e a corresponsabilização nos processos decisórios.

Vale relatar que estes encontros, por segmentos, propiciaram a participação efetiva destes atores que manifestaram suas dúvidas, seus anseios, suas preocupações e suas esperanças frente a esta nova proposta de avaliação.

Ainda foram realizados, neste mesmo ano, os encontros dos funcionários, dos gestores e dos professores.

---

guintes fases: iniciação, implementação e institucionalização. A fase de iniciação abrange um movimento de sensibilização da comunidade local para o pacto de qualidade negociada e para a compreensão do projeto político. A fase de implementação compreende a apresentação do formato avaliativo as equipes gestoras, discussão sobre os significados da opção de formato avaliativo centrado nos atores escolares e suas interfaces com as políticas externas e constituição das CPAs em 44 escolas municipais. Por fim, a fase de institucionalização, etapa em que as escolas já se apropriaram desse processo de avaliação, assumindo o compromisso com o processo e com a continuidade das ações, ampliando os espaços de participação e oportunizando a constituição de rede colaborativa e reflexiva entre as escolas, e em nível de rede a avaliação como política de Estado.

5 O Encontro do segmento alunos no ano de 2008 foi realizado na Estação Cultura, em parceria com a companhia SIA SANTA, responsável pela abordagem lúdica deste evento.

Após estes encontros por segmentos, ocorreu o Encontro Geral das Comissões Próprias de Avaliação[6] com o objetivo de socializar e divulgar os trabalhos desenvolvidos pelas CPAs e identificar a percepção de avaliação que estava sendo experienciada pelos diversos protagonistas da Rede Municipal.

A expressividade do coletivo frente ao desafio da política de AIP na fase da iniciação/sensibilização

Trazer as expressões e as vivências dos diferentes atores frente a este processo vivenciado na perspectiva emancipatória é um grande desafio pois, para além de organizar este Encontro Geral das CPAs, espera-se que os sujeitos, pautados nesta experiência formadora, assumam um protagonismo nos processos decisórios, acreditando na possibilidade de mudança e na melhoria da qualidade da educação pública.

O desafio nesta fase de iniciação/sensibilização é a intencionalidade da estratégia assumida como um caminho que a SME optou por trilhar, conforme observamos na fala do Diretor do Departamento Pedagógico (SME, 2008c):

> *(...) Este encontro é muito importante, pois coroa o trabalho realizado ao longo deste ano. Mas não é um trabalho que termina aqui, esta é uma primeira etapa em que de fato foi de consolidação, de verificação do que nós temos de forte em cada escola, do que vocês têm de melhor e também das dificuldades daquilo que se apresenta. E agora nessa segunda etapa vemos a forma como iremos avançar para que aquilo que é forte continue cada vez mais forte e aquilo que não é tão bom, aquelas dificuldades que se apresentam, de que forma nós vamos avançar para solucionar esses problemas, alguns são solucionáveis dentro da própria escola por vocês mesmos e outros demandam um esforço, uma efetividade maior da gestão da secretaria, que é o trabalho de médio, às vezes de curto e às vezes pequenas ações podem surtir efeitos em determinadas escolas e outras vão demandar um trabalho maior por parte da equipe de gestão da secretaria. Então este é o trabalho posto, agora para o próximo ano para que possamos avançar e melhorar a qualidade do ensino em Campinas, que este é o objetivo destas CPAs, que os nossos alunos, que é nosso público alvo, possam ter cada vez mais uma educação de qualidade, e nossa escola, assim como diz o Secretário, a escola é protagonista deste trabalho, lógico que não sozinha, mas amparada, por quem compete amparar, que é a secretaria, a equipe de gestão que está no momento e aquela que vier no futuro.*

Mediante o exposto torna-se evidente, pela compreensão e clareza do diretor do DEPE, a intenção da SME em dialogar com as demandas das escolas e avançar rumo às aprendizagens desejadas. A expectativa é a de possibilitar que os sujeitos assumam a corresponsabilização frente a esta política pública participativa, vislumbrando que a mesma se consolide a partir do e no coletivo independente das mudanças de gestão ou de governo.

Escutar os sujeitos, as demandas colocadas pelos membros das CPAs, as suas experiências e o diálogo com os processos em desenvolvimento, bem como com as expectativas e as esperanças dos membros destes colegiados buscando entender este processo político, revelou-se fecundo para avaliar a política de avaliação.

Neste sentido trazemos recortes das expressões dos atores que compõem as CPAs resultado dos trabalhos construídos, sistematizados em grupos e apresentados em plenária:

- Aprendizagens conjuntas.
- Direito a vez e a voz (diferentes olhares).
- Integração entre os vários segmentos (CPAs, Grêmio e Conselho de Escola).

6 Este Encontro Geral de 2008 ocorreu no Solar das Andorinhas com participação dos segmentos alunos, famílias, funcionários, gestores e professores, perfazendo um total de 131 participantes. O evento teve a abertura efetuada pelo Secretário Municipal de Educação, pelo diretor do departamento pedagógico e pela coordenadora da Avaliação Institucional e mesa redonda com os professores convidados Luiz Carlos Freitas (UNICAMP) e Dilvo Ristoff (CAPES-MEC).

- Reunir em um só grupo todos os segmentos da comunidade escolar.
- Envolvimento da comunidade.
- Abertura para a participação das famílias.
- Fortalecimento das relações interpessoais.
- Foco: escola de qualidade.
- Questionários, reflexões e avanços na prática pedagógica.
- Construção coletiva de instrumentos.
- Desafio contínuo.
- Nova concepção de avaliação, e aos poucos, se desfazendo a associação de avaliação x punição.
- Democratização das escolas (SME, 2008c).

Estas manifestações revelam o desejo e o envolvimento dos múltiplos atores no processo de luta coletiva por uma escola pública de qualidade, na perspectiva de uma nova concepção de avaliação com vistas à democratização das escolas.

Nesta perspectiva, este primeiro encontro entre as CPAs possibilitou aos sujeitos se expressarem e se apropriarem deste espaço formativo, partilhando pontos de vista, socializando estratégias, levantando questões num movimento de reflexão e participação, trazendo para cena o entendimento do coletivo com relação à atuação e aos níveis de autonomia destas comissões. A fala dos funcionários é representativa desta afirmação a qual revela os seus anseios:

> *(...) Nossa preocupação é com a democratização da escola, para que todos possam falar, para todos possam trazer seus anseios, pois o país irá melhorar a partir da melhora de cada um de nós. Se o cidadão não conseguir uma melhora pessoal não há como o país melhorar* (SME, 2008c).

Com relação à política assumida, os membros das CPAs apontaram os aspectos que consideram frágeis, o que nos possibilitou conhecer estes novos elementos a serem observados: as demandas das escolas para própria escola e as demandas das escolas para SME. Obviamente estes diálogos, retratam a partir da fala dos sujeitos, os limites que estão postos no cotidiano das instituições dos quais destacamos:

- Tempo disponível para reunir todos os segmentos.
- Dificuldade em conciliar horário de todos.
- Pouca participação da família.
- Pouco comprometimento em decorrência da não compreensão do que é a CPA.
- Falta de formação dos segmentos.
- Falta de espaços físicos.
- Falta de participação da comunidade (SME, 2008c).

Este encontro com e entre os membros das CPAs visou não somente reflexão ou socialização sobre os processos vivenciados nas escolas, mas também conhecer as estratégias utilizadas pelas mesmas frente a esta proposta avaliativa/participativa. Desta forma, a expressão dos membros das CPAs quer sejam de maneira mais tímida ou ousada, explicitam suas indagações, proposição e ações frente à implementação da AIP. Nesta perspectiva, trazemos algumas sugestões ressaltadas por estes, as quais consideram pertinentes para o êxito deste processo:

- Reuniões de CPAs por região.
- Reuniões setoriais por NAEDs.
- Melhor comunicação.
- Reuniões mais dinâmicas para envolver todos os segmentos.

- Formação continuada como política pública.
- Visitas entre escolas para troca de experiências.
- Troca de experiências entre as CPAs (SME, 2008c).

Considerando que este é um espaço formativo, vemos que as sugestões das CPAs ajudaram a formar os próprios gestores centrais informando a dinâmica almejada por estes coletivos, bem como dando pistas para condução deste processo. Entre a concepção e a implementação de uma política pública tão complexa como esta, vemos que todos podem e devem mutuamente aprender e ensinar como se faz uma avaliação da qualidade da escola pública.

> (...) Mudar a escola significa que os concernidos do processo possam, reunidos em prol do bem comum, tomar decisões que lhes afetem a rotina, e para tal é prudente que se sintam respeitados e ativos no processo a fim de que este tenha legitimidade política, única estratégia capaz de fazer a legitimidade técnica não se perder em discursos e meras intenções (SORDI, 2009, p. 6).

Confirmando a potência deste espaço formativo, recorremos ao RAP produzido por um grupo de alunos (SME, 2008b):

> *No nosso conceito queremos respeito*
> *Na liberdade ter responsabilidade*
> *Queremos malhação*
> *Para ajudar nossa educação*
> *Sempre lutaremos pela escola que queremos*
> *Vamos conseguir*
> *Não vamos desistir.*

Pereira (2009) traz a questão da necessidade de haver formação para as pessoas, de lutar por uma escola que se preocupe de fato em fortalecer a participação, e afirma:

> (...) O desafio consiste em entendermos que os alunos têm algo a dizer sobre a escola, que desejam estudar, que podem nos ajudar a pensar a qualidade da educação a que são submetidos, o tipo de formação que estão recebendo, enfim, que trabalho coletivo, educação democrática passa essencialmente pela inclusão de todos no processo de avaliação da escola, inclusive dos estudantes (p. 204).

Nesta perspectiva nos reportamos a outras reflexões dos alunos que expressam com propriedade o que esperam de uma escola de qualidade e as contribuições deste colegiado, a CPA, para expressão deste segmento:

> *(...) Estamos refletindo sobre o que é uma escola de qualidade. Os alunos antes estavam por fora do que era a escola. Com a CPA eles começaram a pensar o que era o mundo dentro da escola. Por que a razão de tantas regras?*
>
> *(...) Uma boa escola tem ter professores bons, que dão bola, que se importem. Que a gente saia da escola aprendendo. Mas não são só os professores, os diretores que tomam atitude, pois agora a gente percebeu que entrando na CPA, nós também percebemos que a nossa opinião também vale* (SME, 2008b).

É perceptível nos relatos destes a escola que desejam, além de demonstrarem uma concepção de qualidade, ainda que de maneira implícita.

Da mesma forma, o relato dos professores expressa a preocupação com a qualidade da escola pública, apontando para a importância da expressividade do coletivo, sejam professores, alunos, pais ou equipe gestora em prol de um objetivo comum.

> *(...) A CPA trouxe a possibilidade de todos terem voz, inclusive de pessoas do conselho com contribuições específicas, também as experiências das crianças do grêmio. A CPA está conseguindo se abrir como um espaço que aproveita os discentes e também como um espaço para novas vozes, colocam o quanto para eles está sendo significativo, porque na CPA é o espaço em que as pessoas se misturam. O aluno deixa de ser aluno, mas não no sentido de se expropriar da sua identidade na escola, não existe ai uma relação de medo, eles falam, se sentem a vontade, fazem valer a sua opinião. Na CPA todos se unem por um objetivo comum, que é a qualidade da escola pública e está surgindo como uma possibilidade para se discutir a escola que temos a escola que queremos e o papel de cada um dentro desse querer* (SME, 2008a).

Assim, os subsídios do encontro de 2008 ajudaram a planejar a continuidade dos trabalhos da AIP para 2009 e confirmaram a riqueza desta "parada estratégica" como importante passo de sensibilização da comunidade e de legitimação da CPA nas escolas e na rede de ensino.

O Encontro Geral de CPAs 2009: os avanços e os dilemas do processo vivenciado na AIP

Adentrando ao ano de 2009, com a política de AIP implementada em nível de rede, assumiu-se como objetivos para o Encontro Geral das CPAs[7]:

- Socializar os avanços e dilemas do processo de AI experienciados pelas CPAs das escolas da RMC;
- Estimular os atores da escola a participar do processo de avaliação em todas as etapas, produzindo uma experiência de avaliação que valoriza, inclui e corresponsabiliza toda a comunidade escolar no processo de qualificação da escola pública de Campinas.

A organização deste encontro foi realizada pela Assessoria de Avaliação em conjunto com a profa Mara De Sordi, além de contar com a colaboração de pesquisadores do grupo de pesquisa do laboratório LOED/UNICAMP, coordenadores pedagógicos da rede, orientadores pedagógicos e um grupo de estagiários alunos da graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas).

Surpreendentemente esteve presente neste encontro anual o dobro de integrantes do encontro de 2008. Tal fato mostrou a SME, que esta opção foi assertiva, pois as expectativas frente ao planejamento efetuado foram superadas.

Este encontro ocorreu em dois momentos. No primeiro deles, cada um dos cinco segmentos (alunos, famílias, funcionários, gestores e professores) se reuniu em grupos com seus pares para discussão[8]. No segundo momento desenvolveu-se a plenária geral, com apresentação dos resultados dos trabalhos por segmento e dos encontros setoriais realizados pelos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) durante o ano de 2009.

Neste encontro ocorreu também o lançamento do primeiro livro que reúne os objetivos, os princípios e os fundamentos da Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal de Campinas, estratégia acionada como recurso de formação das equipes escolares. Cada escola recebeu cinco exemplares do material com a intenção de subsidiar o trabalho da CPA e também favorecer a inserção de novos integrantes da escola ao sentido da AIP.

No entanto, a decisão da sistematização das ideias sobre a experiência de um processo de AIP em escolas do Ensino Fundamental pode ser considerada ao mesmo tempo, ousada e desafiante posto que se buscou escrever sobre algo ainda em processo, no qual precisaríamos aprender a fazer, fazendo.

---

7 O Encontro deste ano ocorreu na Universidade Estadual de Campinas/SP, com a participação dos cinco segmentos: alunos, famílias, funcionários, gestores e professores, que compõem as CPAs.

8 Em cada um dos grupos dos cinco segmentos havia um coordenador e um relator, mas também eram eleitos dois relatores, que foram os responsáveis pela apresentação do segmento na plenária.

Neste sentido, salienta o secretário da Educação (SME, 2009):

> *(...) A avaliação é algo que precisa se repetir, é algo que é cíclico, o processo se repete e a cada momento que existe esta repetição, contribuímos para que a qualidade esteja num patamar acima do que estava interiormente.*
>
> *(...) Então este simbolismo do lançamento se constitui em fator significativo de encerramento deste evento, para que todos possam conhecer melhor os fundamentos, os objetivos, a prática e de alguma forma contribuir para melhoria do processo como um todo.*

Em outro depoimento, o de uma das organizadoras deste livro, verificamos o quanto significativo foi reunir em uma obra endereçada a todas as escolas da rede, os primeiros subsídios teóricos, que oportunamente reconta tanto o momento histórico quanto registra os esforços na construção de outra metodologia de avaliação, que pretende romper a cisão entre avaliador e avaliado e desconstruir a cultura de avaliação baseada na competição, no ranqueamento e na meritocracia. A esse respeito, Mara De Sordi, diz:

> *(…) A rede de Campinas sem desconsiderar a importância das medidas como componente da avaliação, toma posição e arquiteta uma nova forma de avaliar. A rede se atreve a propor uma alternativa que reconvoca os atores da escola a cuidar daquilo que lhes pertence e faz articular todos os níveis dessa rede, desde a escola com todos os seus componentes, passando pelo NAED, pelo DEPE e pela Secretaria. Este livro conta um pouco essa história e registra os esforços de tentar construir outra forma de avaliar a escola, se confrontando com políticas públicas nem sempre voltadas para valorização e compreensão dos contextos em que operam nas escolas* (SME, 2009).

No entanto, este cenário aparentemente linear traz implicitamente alguns desafios enfrentados ao longo deste mesmo ano, mas também sugerem algumas pistas do caminhar desta política nas escolas da rede, na tentativa de superar os obstáculos e até mesmo, desencadear algumas ações.

A continuidade da política de AIP e o diálogo com o processo de avaliação nas escolas

No ano de 2009, dois desafios marcam a fala dos atores em relação à política de Avaliação Institucional. O primeiro, e o principal deles, foi em relação à continuidade desta política pública, tendo em vista a mudança do gestor em nível central (Secretário de Educação).

Frente a este desafio inicial recuperamos a fala do Secretário da Educação, a qual demonstra que, embora a mudança na gestão gere muitas incertezas em relação à continuidade ou não dos processos e inseguranças, principalmente por parte dos educadores, esta vem imbuída daquilo que talvez seja o mais difícil, que é dar prosseguimento aos trabalhos, sem mudar os rumos do processo e acima de tudo dando créditos de confiança e acreditando na organização coletiva daqueles que mais diretamente o conduzem, os atores escolares. Neste sentido ressaltamos a fala do Secretário de Educação (SME, 2009):

> *(...) A avaliação é uma maneira de se medir parâmetros que podem servir de indicadores para que o planejamento seja adequadamente realizado, e se transforme em resultados que nos interessa, resultados qualitativos que caminhem num sentido de formar melhor nossas crianças.*
>
> *Temos certeza que este processo de avaliação que foi instituído tem rumo correto, tem objetivos adequados para que consigamos estes nossos intuitos. Porque o processo de avaliação para ter sucesso, precisa antes de tudo ser participativo. É preciso que um processo de avaliação tenha os diversos olhares, os diversos valores de cada segmento que compõem, os atores envolvidos no processo que se desenvolve na escola e esse nosso processo contempla também essa questão, com todos os segmentos envolvidos no processo educacional participativo, com a sua maneira de verificar as questões relativas às escolas, com os seus valores, com a sua própria maneira e parâmetros de fazer Avaliação Institucional de nossas escolas.*

As falas da assessora Mara De Sordi e da coordenadora da Avaliação Institucional da SME, Eliana Souza, também revelam que, para além do desafio da continuidade, há necessidade de fazer *jus* àquilo que é parte dos princípios assumidos por esta política, que é a adoção da uma concepção de qualidade negociada, a partir da responsabilização coletiva, que *"necessariamente não se contenta com esforços individuais de autoconhecimento",* mas sim *"requer sistematização de esforços e orquestração de ações para potencializar a transformação"* (SORDI, 2009, p. 78). E segundo, Eliana Souza:

> *(…) O grande desafio era socializar num espaço coletivo, pactuar estratégias comuns e que se esforçam em aprender através de pontos de vista diferentes, cada um falando com seu olhar, tudo isto em prol de um bem comum: que é a escola pública e a escola de melhor qualidade* (SME, 2009).

Certamente, esta mudança do cenário político instalado na rede, que poderia causar instabilidade, faz parte da realidade, e os sujeitos envolvidos neste processo avaliatório precisam aprender a conviver com estes obstáculos e a superá-los historicamente, persistindo em certas práticas democráticas, mesmo que a legislação não as preveja.

Neste sentido, Lima (1997) se pronuncia sobre as mudanças em nível da gestão das políticas centrais e da necessidade da autonomia da escola frente a esta instabilidade política.

> As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. (...) Ou seja, não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos modelos decretados. E assim, as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades (LIMA, apud Paro, 2007, pp. 117- 118).

Outro desafio deflagrado neste mesmo ano, foi adentrar na fase da implementação vislumbrando dar um passo à frente no processo de avaliação, sobretudo no aprofundamento do debate sobre as questões pedagógicas e da qualidade do ensino almejada, mas sem perder de vista os princípios e a resolução que fundamentam esta política.

No entanto, ao assumirmos a reflexão destas questões no âmbito da escola, percebemos que os processos não ocorrem de maneira linear e nem igualmente, cada uma tem um ritmo próprio, suas especificidades e suas peculiaridades que fazem a diferença ao refletir sobre a ideia de avançar ou de retroceder na construção de uma nova cultura de avaliação.

Ademais avaliar a escola e refletir sobre os caminhos percorridos na direção da qualidade desejada, implica relativizar tal conceito, uma vez que este sofre adaptações conforme o contexto e a política que o delimita. Isto posto, buscamos nos estudos de Bondioli (2004) trazer a ideia que perseguimos:

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a *priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede e sobre como deveria ou poderia ser (p. 14).

Ao destacar o caráter negociável da qualidade, trazemos para o centro a reafirmação sob a ideia de que, os esforços de todos os integrantes da equipe escolar são essenciais para o funcionamento escolar,

assumindo inclusive para si a responsabilidade com o trabalho, seja para consensuar ou detectar aquilo que ainda deve ser melhorado, para garantir que a oportunidade educativa seja efetiva e o investimento feito seja abrangente e pertinente.

Neste sentido, destacamos no relato do Secretário de Educação que a melhoria da qualidade depende tanto da representação e responsabilização de cada segmento , quanto da compreensão de que a avaliação é algo cíclico..

> *(…) A melhoria da qualidade é algo que precisa estar incorporado aos valores que todos vocês certamente consolidarão aqui no dia de hoje e passarão a utilizar no dia a dia de vocês, desempenhando o papel que lhes cabe em cada segmento a que vocês representam. Portanto, a cada repetição desse processo avaliatório caminhamos no sentido de ter uma escola cada vez melhor. Qualidade é algo que não termina nunca, sempre é possível ser um pouco melhor do que nós somos hoje ou do que as nossas instituições são hoje* (SME, 2009).

Complementando a fala anterior, Sordi (SME, 2009) aponta o compromisso da universidade e a importância da expressão do coletivo em prol da qualidade da escola pública:

> *Nós da Faculdade de Educação, do LOED nesta parceria que estamos vivendo com Secretaria Municipal de Educação estamos honrados e privilegiados por este diálogo que coloca a universidade pública sintonizada com as demandas de uma escola pública de qualidade. E essa qualidade da escola pública só pode ser produzida, a partir das vozes de alunos, funcionários, professores, famílias e gestores, enfim, de todos os segmentos que estão comprometidos com uma causa comum.*

Estes fragmentos de relatos não nos deixam dúvida que *"(...) a avaliação de uma escola, como instituição complexa e singular, não pode permanecer à deriva, dependente de vontades e interesses individuais"* (LUDKE e SORDI, 2009, p. 164). Pelo contrário, há necessidade de um esforço coletivo, pautado em reflexões igualmente coletivas, com apreciação de diferentes pontos de vista, buscando pactuar estratégias, necessidades e interesses comuns, a fim de atuar de fato na direção de uma escola pública de qualidade.

Desvelando limites e possibilidades desta proposta formativa a partir dos múltiplos olhares e diferentes vozes dos atores que compõem as CPAs das escolas

Reconhecidos os desafios da continuidade da política e da necessidade de otimização das relações topo/base, no sentido de ampliar a responsabilidade coletiva com relação os resultados avaliatórios (FREITAS e SORDI, 2009), trazemos as contribuições dos atores envolvidos neste processo, as quais possibilitam o desvelamento da realidade escolar, mas ao mesmo tempo, revelam os caminhos trilhados por estas na tentativa de superação destes desafios e da efetiva implementação desta política.

Conforme explicitado anteriormente, no Encontro Geral, ocorreu um momento da plenária geral em que cada um dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) apresentaram uma síntese, demonstrando o movimento ocorrido nos encontros setoriais. Estes encontros setoriais ocorreram ao longo dos meses de junho, julho e agosto de 2009 e a sua dinâmica ficou sob responsabilidade de cada equipe educativa dos NAEDs (Representante Regional, Coordenadores Pedagógicos e Supervisores Educacionais), havendo apenas uma sinalização da Assessoria de Avaliação Institucional/ DEPE no sentido das trocas de experiências entre as escolas pertencentes ao mesmo NAED e entre a própria equipe educativa.

Para sintetizar as discussões destes encontros e demonstrar o trabalho realizado na unidade escolar, cada uma das quarenta e quatro escolas elaborou um pôster, que também foi apresentado no Encontro Geral de CPAs de 2009, mas também originaram-se destes momentos, documentos contendo as sínteses dos trabalhos por região, pôsteres por NAEDs e decisão por uma metodologia de apresentação no Encontro Geral de CPAs.

Portanto, optamos por delinear neste texto a análise das apresentações dos NAEDs, as quais trazem, de certa forma, a visão destes sobre a política de AIP naquele momento.

Em destaque, as apresentações dos NAEDs giraram em torno do significado do processo de AIP, das aprendizagens, das necessidades e das dificuldades enfrentadas pelas comunidades na realização da AIP; dos aspectos relacionados ao funcionamento e a participação dos diferentes segmentos na CPA e do levantamento dos problemas, principalmente os relacionados à infraestrutura e aos recursos humanos.

Em relação ao significado atribuído ao processo de AIP e as necessidades trazidas pelas escolas para os encontros setoriais e captadas pelos diferentes NAEDs, podemos ressaltar que oportunizaram a aproximação entre as diferentes comunidades escolares, bem como trouxeram para a discussão a importância do exercício da democrática, da participação coletiva e da construção do "pacto da qualidade negociada" na instância intra e extraescolar, conforme se verifica nos relatos a seguir:

> *O Encontro das CPAs na região provocou a dinamização dos trabalhos nas escolas (reinício e/ou fortalecimento), aproximou as comunidades escolares do NAED; trouxe a voz dos diferentes atores e suscitou a socialização de experiências. Para o NAED, significou mais uma oportunidade de reconhecer que o processo de AI deve ser constituído numa vivência do exercício democrático, o qual exige o respeito aos diferentes olhares e concepções sobre a escola. Este exercício deverá nos levar a construção do pacto de qualidade, que necessariamente devem ser negociadas, nas instâncias intra e extraescolares, tendo em vista as tomadas de decisões e as definições de políticas públicas de educação* (SME/NAED SUL, 2009).
>
> *Uma necessidade comum à maioria das CPAs, observada no debate, é a divulgação ampla dessa política junto aos diversos segmentos que compõem o universo escolar, com o objetivo de trazer à participação um número cada vez maior de representantes eleitos por seus pares, que também precisam se fazer conhecedores do processo de funcionamento e organização dessa política, para que a mesma se efetive enquanto uma cultura organizacional que venha subsidiar a gestão escolar vivida na Rede Municipal de Ensino de Campinas* (SME/NAED SUDOESTE, 2009).
>
> *CPA – Início do processo de construção de uma nova forma de Gestão; aprendizagem coletiva e construção de um projeto político pedagógico coletivo com a participação efetiva de todos os segmentos da escola (equipe pedagógica, alunos, funcionários e famílias); maior integração e envolvimento dos segmentos nas ações propostas pela CPA; garantia da participação efetiva de todos os segmentos da escola na elaboração e execução de seu próprio projeto; fortalecimento da CPA: maior integração, participação e entrosamento de seus membros, originando um trabalho de corresponsabilidade para com a escola* (SME/NAED LESTE, 2009).
>
> *Nós temos presente que no NAED Noroeste o processo em relação às CPAs está iniciando. Em relação à rede este processo já acontece, mas para nós ainda esta sendo um aprendizado. Os coletivos das CPAs devem assumir o papel de protagonista na construção participativa da história educacional e na definição das políticas públicas voltadas para o atendimento das demandas da sua própria Unidade. Enfrentar o desafio histórico de um verdadeiro aprendizado de participação, cidadania e democracia para a constituição de uma escola de qualidade* (SME/NAED Noroeste, 2009).
>
> *Ampliar a participação dos membros da equipe gestora como forma de aprimorar o processo de gestão democrática. A gestão não pode mais dizer que não tem tempo, pois ela precisa se apropriar dessa comissão de avaliação. Estimular debates que aprofunde as reflexões sobre práticas pedagógicas e atribuir à CPA o status de instância promotora de condições para melhoria da qualidade da educação. Reafirmar a instituição escolar como responsável pela produção de saberes escolares e processos eficientes de aprendizagem. Ampliar as possibilidades de participação dos alunos e das famílias instigando corresponsabilidade e processos colaborativos. Investir em ações específicas para*

> *assegurar as condições de funcionamento pleno das unidades, prioritariamente no que diz respeito ao quadro docente. Produzir registro sistematizado dos trabalhos realizados como forma de assegurar a "processualidade", a efetividade e a insolubilidade dos processos escolares* (SME/NAED NORTE, 2009).

Numa breve apreciação das apresentações dos cinco NAEDs percebemos o movimento do processo no sentido da implementação da AIP na maioria das escolas de Ensino Fundamental, mas com ritmos próprios. As especificidades, os conflitos, as resistências e as diferenças nas adesões, as dificuldades, as aprendizagens, os avanços e o desejo pela mudança da cultura de avaliação são reveladas nas vozes das equipes educativas e ao mesmo tempo, demonstram-nos a identidade assumida pelas CPAs neste movimento.

Um aspecto importante, diz respeito aos encaminhamentos, ações, proposições apresentados por estas equipes educativas, que revelam a tentativa, mesmo que ainda modesta, tanto de formação das comunidades escolares quanto apoio para fortalecimento da política, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. No entanto, o papel desempenhado por tais atores ainda precisa assumir, no nosso entender, a função ressaltada por Ludke e Sordi (2009, p. 31):

> Os profissionais da educação precisam aprender a reconhecer e a disponibilizar seus saberes de modo a que estes produzam sentidos novos na avaliação da qualidade da escola. Evidentemente não se trata do único ator institucional apto a fazê-lo, mais com certeza são atores estratégicos para mobilização dos demais.

O segundo momento da plenária geral trouxe a voz de cada segmento (alunos, famílias, funcionários, gestores e professores) promovendo a interlocução entre todos os atores participantes do processo. As apresentações destes referiram-se às discussões ocorridas nos grupos, que foram pautadas em um roteiro orientador que propunha que os segmentos refletissem sobre: os compromissos do segmento, os compromissos da escola, os compromissos da secretaria e as inferências da AIP na vida escolar.

Os alunos trouxeram como pontos chaves norteadores de seus compromissos:

> *Participar e organizar reuniões para melhorias;*
>
> *Cobrar a falta dos professores;*
>
> *Cobrar que os professores tenham mais interesse em dar aula;*
>
> *Respeitar os professores e terem mais responsabilidade;*
>
> *Melhorar a disciplina e participar das aulas;*
>
> *Socializar as conversas entre CPA e os alunos ou representantes de sala (...);*
>
> *Ter organização dos próprios alunos para debater os problemas da escola e melhorar o relacionamento de todos* (SME, 2009).

A interferência da Avaliação Institucional na vida escolar é relatada pelos alunos como algo diretamente relacionado aos aspectos pedagógicos, os quais podem ou não repercutir na melhoria da aprendizagem escolar:

> *(...) A avaliação melhorou o respeito de professores e alunos, avaliação dos projetos, melhorou a comunicação entre todos os segmentos, melhorou o convívio, os projetos que são construídos, realização da reforma nas escolas (banheiro, refeitórios); reorganização dos horários de lanche, serviço de autoservimento, ajuda na aprendizagem do aluno; melhoria no ensino, a partir de conversas da CPA* (SME, 2009).

Na visão das famílias os compromissos do segmento também estão relacionados à participação de fato nas reuniões e nas tomadas de decisão neste contexto.

Pais participarem mais assiduamente para melhorar o desempenho escolar;

Maior participação dos pais de alunos que necessitam de mais atenção;

Deixar que os alunos se colocarem, darem suas ideias e opiniões;

Fazer com que os alunos se empenhem;

Educação necessária, dever e direito de todos (SME, 2009).

Neste contexto, concordamos com Paro (2007) ao afirmar:

> Assim, a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escola, buscando formas de conseguir a adesão da família para a sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar (p. 16).

Os funcionários relataram como compromissos de seu segmento:

Acolhimento dos alunos. Trabalhar bem na sua função, vindo a contribuir em todos os setores da unidade escolar quando necessário (SME, 2009).

Em relação à interferência da Avaliação Institucional na vida escolar salientam novamente a comunicação e o resgate de demandas que se encontravam adormecidas, conforme se verifica na fala das relatoras deste grupo:

Deu voz a todos os segmentos;

Deu ânimo novo para as escolas;

Nós funcionários acreditamos que a CPA trouxe conquistas que há muito tempo estava só no projeto e hoje é fato realizado (SME, 2009).

Os compromissos do segmento gestores relacionam-se aos aspectos pedagógicos, perpassando pela elaboração do Projeto Pedagógico, pela formação continuada, pela articulação do trabalho e pela participação de toda comunidade escolar neste âmbito:

A equipe gestora da unidade escolar não pode ser autoritária;

Deve assumir o Projeto Pedagógico;

Garantir as discussões coletivas, organizando e participando dos tempos e espaços escolares;

Cuidar também da formação continuada dos professores (CHP, TDC, TDI);

Sendo o gestor um articulador do trabalho na escola, a sua função é pedagógica e quando se estabelece uma participação coletiva, temos um grupo trabalhando para o mesmo fim, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

Garantir que a família do aluno seja bem acolhida, a equipe gestora consegue um melhor acompanhamento para auxiliar na resolução de dificuldades e conflitos que possam surgir (SME, 2009).

Outro aspecto apontado por este segmento se refere à Interferência da Avaliação Institucional na vida escolar, pois consideram que, embora a AIP tenha intensificado as discussões em função dos problemas e das demandas existentes nas escolas, e ampliado à participação neste contexto, esta ainda influência muito pouco nos processos que envolvem a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A CPA, que faz parte da Avaliação Institucional Participativa, tem discutido nas escolas os problemas existentes e apontado as possíveis soluções e procurado realizar a parte que lhe compete; mas as demandas não parecem estar sendo ouvidas. É preciso vontade política para que o Projeto da AIP realmente funcione.

> *A Avaliação Institucional Participativa trouxe uma pressão e alguns questionamentos, mas ainda não interfere diretamente na melhor aprendizagem dos alunos.*
>
> *Quanto à formação dos colegiados, a participação na Avaliação é bastante significativa, pensar em outras formas de encaminhamento é um processo de aprendizagem.*
>
> *Por fim, acreditamos que seria de grande enriquecimento que outras secretarias participassem das nossas discussões* (SME, 2009).

O segmento dos professores também apontam como compromissos os aspectos pedagógicos e refletem sobre o "como" ensinar. Em relação à interferência da Avaliação Institucional na vida escolar são taxativos ao dizerem sobre a participação efetiva do aluno na escola, mas não como meros coadjuvantes no processo avaliatório, e sim como partícipes na execução e nas tomadas de decisão, conduzindo inclusive ao desenvolvimento da autonomia, como se verifica:

> *A escola deu mais ouvidos aos alunos. O aluno passa a participar efetivamente e tem outra visão da escola. CPA é a possibilidade de oferecer a participação crítica e autônoma na escola. Houve resgate dos alunos evadidos pela atuação dos pais na CPA* (SME, 2009).

Diante da apresentação dos diferentes grupos podemos verificar que, independente do segmento o compromisso para si e o compromisso da escola sempre trouxeram o aluno como centro dos interesses, tanto do ponto de vista da participação efetiva e crítica, quanto do desenvolvimento da autonomia, visando interferência direta no processo de qualificação da aprendizagem, propondo inclusive otimizar a relação professor x aluno, a formação e a profissionalização dos professores. Também apontam a comunicação, a inter-relação e a participação dos pais como fatores primordiais neste processo. E um terceiro ponto, a gestão enquanto mediadora das relações entre alunos e pais, por meio do diálogo e da abertura de canais de comunicação.

No entanto, especialmente no relato do segmento gestores, levantamos dois aspectos que merecem ser refletidos. O primeiro, conforme salienta Paro (2007, p. 15) refere-se ao papel da escola frente às necessidades dos alunos: "(...) *a escola pública* ***precisa*** *ser competente, ela deve também levar em conta a necessidade de que seus alunos sejam seduzidos pelo desejo de aprender*". No nosso entendimento, isto não significa que ela não venha cumprindo o seu papel principal de ensinar o aluno, mas talvez seja precise buscar caminhos que vão além disto, que desperte o seu desejo pelo aprender, que o eleve a se corresponsabilizar pelos diversos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, bem como que oportunize a sua efetiva participação no âmbito da escola.

Outro aspecto identificado na fala destes atores estratégicos, e que também concordamos com Paro (2008), refere-se às relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar, pois, sem dúvida, estas além de interferirem, condicionam os processos que levam a democratização das relações na escola. Deste modo, ainda temos muito a fazer neste contexto, uma vez que, *"se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza (...)"*. Neste sentido, precisamos detectar os inúmeros determinantes existentes neste contexto que levam ao autoritarismo, mas que também interferem e direcionam os processos de democratização na escola, buscar superá-lo e lutar pela efetiva participação, unindo esforços coletivos de todos os envolvidos na situação escola, sejam eles direção, professores, funcionários, alunos, pais, dentre outros.

Nesta perspectiva, entendemos que se faz necessário para além de possibilitar a participação e mediar às relações, legitimar os espaços de participação coletiva propiciando a reflexão sobre as práticas cotidianas na/da instituição escolar.

Os Encontros Gerais de CPAs: possibilidades e perspectivas frente a uma política de caráter inovador

A Avaliação Institucional ancorada nos princípios da participação, da negociação e do trabalho coletivo[9], valeu-se dos Encontros Gerais das CPAs como espaço de avaliação da política e de formação de todos os atores da rede municipal para tornarem a política de AIP algo mais do que uma intenção, e sim uma práxis concreta em que ação/reflexão/ação se completam indefinidamente.

Considerando o desafio assumido pela SME de trazer as diferentes vozes dos segmentos durante o processo de implementação nestes Encontros Gerais percebemos ao longo dos três anos que houve um aumento significativo da participação dos membros das CPAs neste espaço formativo, especialmente com relação aos segmentos alunos, famílias e funcionários.

No entanto, para além da quantidade de participantes, observamos um avanço na qualidade da participação, pois foi notório o protagonismo assumido pelos segmentos famílias, alunos e funcionários, tendo em vista a apropriação dos objetivos, do princípio da negociação, seja com relação à apresentação dos diferentes pontos de vistas ou a ênfase em determinado foco.

A partir de um olhar mais refinado, frente à observação do que e como os sujeitos se expressaram, trouxe-nos a percepção das potencialidades e fragilidades presentes no processo de Avaliação Institucional e o quanto estamos nos aproximando ou não da etapa de institucionalização desta política.

Nesta perspectiva percebemos também que a diversidade se fez presente e possibilitou a participação/atuação dos diferentes atores que expressaram os diferentes aprendizados, que trouxeram uma variedade de proposições e ações, frente aos diferentes cenários, possibilitando-nos a partir da observação deste laboratório de vivências, de experiências e de problematizações avançar de modo mais potente rumo ao aprimoramento da política de AIP.

Um desafio posto a SME, observado a partir das expressões dos atores escolares, diz respeito ao quanto esta estratégia de formação revela-se eficaz para alguns segmentos e inócua para outros. Eficaz no sentido de propiciar um movimento interativo entre os diferentes atores, incentivando-os a assumirem-se protagonistas do processo. Inócua no sentido de alguns segmentos ainda não se verem implicados no processo de mudança, não estando necessariamente vinculados ao compromisso assumido pelo coletivo presente no projeto pedagógico da escola.

Frente a este cenário, não pretendemos apresentar receitas ou respostas para muitas das indagações que se apresentam como pertinentes a este a processo avaliatório, tais como:

- Como garantir a efetiva da participação do segmento pais?
- Como possibilitar o protagonismo dos diferentes sujeitos?
- Como dar voz aos alunos e fazer jus aquilo que vislumbram?
- Como garantir que a AIP se consolide independente de uma política regulatória?

Estas são algumas das indagações que nos levam a refletir, a partir do coletivo, sobre as múltiplas possibilidades de organização desta proposta formativa, os caminhos a serem percorridos visando à crescente inserção dos atores, como protagonistas neste processo de trabalho na escola. Neste sentido se faz presente o movimento constante de reflexão/ação/reflexão.

Mas também nos fazem pensar o quanto ainda temos que atuar para que essa política se efetive e assuma caráter globalizante, envolvendo cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade e responsabilidade.

Portanto, acreditamos na potência da Avaliação Institucional Participativa, pois as oportunidades foram criadas, os canais de comunicação foram abertos, mas faz-se necessário que os princípios que estão

9 Os princípios da Avaliação Institucional na integra estão presentes no documento "Avaliação da Rede Municipal de Ensino Conselho Gestor da Avaliação da Rede Municipal de Ensino" (SME/ DEPE, 2003) e no texto de Freitas, *et al* (2004), publicado no livro Escola Viva.

postos nesta política sejam compreendidos, fortalecidos, apropriados e ressignificados pelos sujeitos, vislumbrando modificar efetivamente a cultura de avaliação vigente.

Deste modo, as potencialidades que se revelam estão relacionadas aos princípios da historicidade e da continuidade, identificados tanto na fala dos gestores do processo quanto na dos segmentos, os quais se reportaram a momentos vividos no cotidiano escolar, que desvelam as contradições e as construções na busca pela consolidação deste processo avaliatório. Outro princípio é da participação democrática, identificado por meio do envolvimento e da apropriação deste espaço pelos diferentes segmentos, especialmente o de alunos e o de pais. Também o da legitimidade política, pela maneira como os segmentos se apropriam e se colocam diante das demandas para si e para a escola, e sugerem estratégias e ações em prol da qualidade do ensino. E um último princípio da formação e do trabalho coletivo, revelados a cada ano em que estes encontros ocorreram, mas principalmente pelas demonstrações e pela propriedade nas apresentações, diante dos objetivos e das propostas em cada um dos encontros.

Isto demonstra que apesar das resistências, dos dilemas, entraves e contradições enfrentados pelas escolas, estas ainda se mostram esperançosas e lutando por espaços coletivos de participação, tanto para expor as demandas quanto para debatê-las e dialogá-las.

No que se refere às fragilidades percebemos que algumas falas ainda estão pautadas em queixas e na busca de culpados para os problemas estruturais e pedagógicos, tais como: os pais responsabilizados pela falta de participação no cotidiano escolar e não aprendizagem dos alunos; os alunos pela falta de interesse e a SME por não oferecer infraestrutura e recursos humanos adequados às demandas das escolas. Neste sentido, faz-se necessário recolocar os atores em situação de protagonismo, cada um assumindo o seu papel e a responsabilidade do seu fazer individual e coletivo. Nesta perspectiva Sordi (2009, p. 40) ressalta:

> Neste movimento coletivo/individual/coletivo fortalece-se o projeto pedagógico da escola. Entretanto, cabe ressaltar que a hierarquia de responsabilidades implícitas nas diferentes formas de inserção no processo de trabalho na escola precisa ser respeitada. Que não se confunda participação democrática com democratismo. Há encaminhamentos que devem ser feitos e há institucionalmente responsáveis por fazê-lo. Como também há expectativas que só podem ser atingidas se cada funcionário, estudante, família, professor, não se furtar de se empenhar em seu âmbito de atuação, mas com a visão do acordo coletivo a reger suas microdecisões.

Por fim, (re) inventar, experienciar diferentes possibilidades de se auto-organizar, de superar obstáculos, de refletir sobre as múltiplas formas de participação neste processo, nos possibilita conhecer e entender o movimento vivenciado nas escolas pelos diferentes atores, bem como o protagonismo assumido por alguns segmentos, na perspectiva de uma concepção democrática, em contraponto às práticas autocráticas que toma para si a responsabilidade única de administrar.

Trata-se de aprender ao fazer no e com os diferentes sujeitos partícipes do processo, pois as manifestações, as colocações e as proposições traduzem a diversidade dos contextos, a dinâmica das relações interpessoais e as possibilidades de corresponsabilização dos sujeitos na busca e luta pela qualidade da escola pública.

Referências bibliográficas

BONDIOLI, Anna – *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DALBEN, Adilson; MENDES, Geisa do S. C. V; BETINI, Geraldo A.; SORDI, Mara R. L de; MORAES, Mônica C. M. de; RODRIGUES, Sueli C. – Perguntas que ajudam as escolas a entenderem o processo de constituição de suas CPAs. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* São Paulo: Millennium, 2009.

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R. L. de; FREITAS, Helena, C. & MALAVASI, Márcia S. – Dialética da Inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In: GERALDI, C. M.; RIOLFI, C. R. & M. d. (Orgs.) *Escola Viva: elementos para construção de uma educação de qualidade social.* São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FREITAS, Luiz C. SORDI, Mara R. L. de. – Território da medida e da avaliação: elementos para uma Avaliação Institucional sob medida. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* São Paulo: Millennium, 2009.

LUDKE, Menga; SORDI, Mara R. L. de – Avaliação institucional participativa em escolas de ensino Fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: Leite, D (Org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores em foco*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LUDKE, Menga; SORDI, Mara R. L. de – Da avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. São Paulo: Millennium, 2009.

PEREIRA, Maria Simone F. – 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, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* São Paulo: Millennium, 2009.

PARO, Victor H. – *Gestão democrática da escola pública.* São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Qualidade do ensino:* a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS – Plano de *Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária, agosto,* 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. *Avaliação das Escolas no olhar dos estudantes*. Campinas/SP: 2008a, (DVD).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. *Encontro dos Estudantes das Comissões Próprias de Avaliação*. Campinas/SP: 2008b. (DVD).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. *Encontro Geral das Comissões Próprias de Avaliação*. Campinas/SP: 2008c. (DVD).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Encontro Geral de CPAs. Unicamp: Radio TV, out. 2009. (DVD 1, 2, 3).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/NAED Noroeste, *CPA – NAED NOROESTE- 2009*. Texto de Trabalho. Campinas/SP, 2009, mimeo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/NAED Sudoeste. *Perspectivas e orientações retiradas do I Encontro Regional de CPA- NAED Sudoeste a serem apresentadas no II Encontro Municipal de CPA da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Texto de Trabalho. Campinas/SP, 2009. mimeo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/NAED Sul, *1º. Encontro das Comissões Próprias de Avaliação*: EMEF e CEMEFEJA. Campinas/SP, 2009. (DVD).

SORDI, Mara R. L. de. Razões práticas e razões políticas para defender processos de Avaliação Institucional. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. São Paulo: Millennium, 2009.

SORDI, Mara R. L. de. A complexidade das relações sociais na escola: problematizando as resistências ao processo de Avaliação Institucional. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* São Paulo: Millennium, 2009.

SORDI, Mara R. L. de. A Avaliação Institucional Participativa na escola: o exercício da superação dos limites do tempo e espaço. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* São Paulo: Millennium, 2009.

SORDI, Mara R. L. de. A Avaliação Institucional Participativa em escolas de Ensino Fundamental: lições de um processo apoiado por pesquisadores da Universidade. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). *A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.* São Paulo: Millennium, 2009.

SORDI, Mara R. L. – *Comissões Próprias de Avaliação: uma estratégia para a mobilização dos atores da escola e a const*rução de um pacto de qualidade negociad. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. *A Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública.* São Paulo: Millennium Editora, 2009.

SOUZA, E. da S.; ANDRADE, M. R. S. de. A Avaliação Institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas: recuperação das marcas históricas. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. *A Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública.* São Paulo: Millennium Editora, 2009.

5

A PRÁXIS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: conversas com as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs)

Mara Regina Lemes De Sordi[1]

I) Abrindo o diálogo com as CPAs

O estudo dos processos de implementação de políticas públicas educacionais tem mostrado que sem adesão e implicação dos atores das escolas poucos avanços se alcançam. Por mais avançada que determinada política possa parecer nos constructos teóricos presentes nos documentos oficiais que regulam os modos de relacionamento entre o nível central do sistema e as escolas sob sua jurisdição, estes não tem o poder de mudar a qualidade da escola.

Deriva daí a valorização de momentos que conduzam "estas partes" a dialogarem e a se reconhecerem partícipes do mesmo processo, qual seja, o de construir a qualidade da escola pública em conjunto.

Isso envolve compromisso diuturno com processos de releitura das lógicas de ação dos atores diferentemente situados desde a concepção até a implementação e avaliação das políticas regulatórias de modo à mutuamente auxiliarem a perceber e superar eventuais contradições performativas.

A decisão de exercitar uma "escuta sensível" ao que dizem as CPAs das escolas da rede municipal de Campinas envolvidas no processo de AIP implementado desde 2008, inaugura forma de validação de um modelo de regulação da qualidade da escola pública orientado pelos princípios do diálogo e da negociação entre partes (poder central e comunidade escolar).

Isso nos remete a considerar os caminhos e descaminhos do processo de implementação desta política que se apresenta como uma alternativa ao modelo hegemônico de avaliação que insiste em reduzir a qualidade da escola pública como sinônimo de bons desempenhos nos exames externos.

O momento de socialização dos avanços e das dificuldades experimentados pelas CPAs que aceitaram compartilhar formas de trabalho praticadas no cotidiano das escolas, pode ser compreendido como espaço de problematização do real e de enfrentamento de contradições esperadas em processos desestabilizadores das formas usuais de se avaliar a qualidade das escolas e da educação pública no país.

Inspirados no pensamento de Paulo Freire podemos lembrar que a superação de "situações-limites" presentes em processos desta ordem, implicam os atores a se perceberem como sujeitos históricos com formas peculiares de responder aos desafios, identificando obstáculos que não podem ser transpostos, ou como algo que não querem transpor, ou como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e que os demanda a esforços de superação.

Para Freire, "situações-limites" são aquelas que desafiam de tal forma a prática dos seres humanos, que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Estas situações não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada (2009).

---

1 Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, pesquisadora do LOED, assessora da SME no Projeto Avaliação Institucional Participativa.

A superação destas "situações-limites" quando enfrentadas/debatidas coletivamente, contribui para a coesão, a organização e o fortalecimento dos atores implicados quebrando a sensação de impotência diante dos fatos e desafiando a formulação de saídas pensadas de modo compartilhado e por isso mesmo mais contundente em seus efeitos transformadores da realidade.

> Os dominantes veem os temas problemas encobertos pelas situações limites, daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os oprimidos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas situações limites, quando passam a ser um "percebido-destacado" se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o "inédito-viável" (FREIRE, 2008, p. 205-6).

O "inédito-viável" é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que superemos as "situações-limites", transformando a realidade na qual ela está presente com a nossa práxis.

Fortalecidos pela e na ação comum, os atores ampliam as possibilidades de seu caminho rumo ao "inédito-viável" expressão citada por Freire para designar o devir, o "ainda- não", o futuro a se construir, o projeto a se realizar. Neste caso a utopia está simultaneamente no ato de denúncia do mundo desumano e no anúncio do mundo humano a ser construído por nossa ação transformadora.

Disto deriva que o processo de socialização dos avanços e vulnerabilidades presentes na política de AIP desenvolvida pela SME, compreende dois momentos indissociáveis: o de denúncia dos limites e contradições presentes nas políticas de avaliação e o de anúncio de possibilidades de superação pela ação comprometida de todos os concernidos no processo de qualificação da escola pública.

Enfrentar este desafio é impostergável, sobretudo quando as atuais políticas públicas educacionais têm se valido sumariamente dos resultados de avaliações externas para julgar o êxito de uma escola/rede de ensino. Decorrente desta lógica e dos interesses a que ela se curva deriva a responsabilização unilateral dos profissionais da educação pelos resultados precários dos estudantes subtraindo do debate político outros fatores que igualmente interferem no processo.

> Testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo (FREITAS, 2011).

Diagnósticos reducionistas tendem a conduzir a decisões políticas igualmente equivocadas. Assim, a política de AIP ora em fase de implementação pela SME, constitui-se legítimo esforço de contrarregulação entendida como resposta propositiva ao que está disponível no campo da regulação de qualidade das escolas/educação.

Pretende caracterizar-se como modelo alternativo de avaliação contestando o que existe e que tende a se naturalizar como único possível salvo se for profundamente problematizado pelos atores sociais. O que está em jogo é a disputa por uma concepção de qualidade da escola pública que seja socialmente pertinente e que respeite os direitos dos estudantes aprenderem para além dos conteúdos dos exames nacionais ou internacionais.

A escuta sensível do que dizem as CPAs, insere-se em uma visão de avaliação formativa na qual se estabelecem atos de comunicação **com** e **entre** os atores envolvidos visando aprimorar o modelo de avaliação instituído. Ao diagnóstico das fragilidades do processo, oferecem-se alternativas possíveis de superação testadas pelas CPAs e entendidas não como prescrições, mas como subsídios para construção de uma rede colaborativa entre as escolas no seu processo de aprender/ensinar a avaliar a qualidade do ensino que produzem cotidianamente.

Vejamos a seguir como as CPAs se pronunciam sobre o processo de AIP que protagonizam e que de modo comprometido tentam aperfeiçoar.

II) Escritos sobre experiências avaliativas protagonizadas pelas CPAs da Rede Municipal de Campinas: em busca do inédito viável

1. O processo em tela

Cabe esclarecer que as 44 escolas envolvidas na política de AIP da rede municipal de Campinas foram convidadas a comunicar oralmente seus processos no evento *"Seminário sobre Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate"* não se estabelecendo nenhum critério que induzisse apenas a relatos de experiências exitosas. O principio da adesão voluntária foi utilizado para ampliar a legitimidade do processo meta-avaliatório, ou seja, avaliar a avaliação do processo de implementação da política de forma mais livre e transparente. Estas comunicações orais deveriam ser extraídas de relatórios escritos anteriormente entregues ao Departamento Pedagógico da SME com mediação da Coordenação de Avaliação.

O diálogo com as experiências relatadas pelas CPAs das 11 escolas[2] que se dispuseram voluntariamente a descrever como organizavam seus processos de trabalho avaliativos em atendimento à política de regulação da qualidade das escolas de ensino fundamental da SME trouxe valiosa contribuição e despertou muitas indagações.

A proposta pôde ser entendida como pretexto para uma roda reflexiva que envolveu quase 250 sujeitos presentes no evento *"Seminário sobre Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*, realizado em agosto de 2011 numa parceria entre o LOED/UNICAMP, a SME de Campinas e o Observatório de Educação da CAPES. 91 dos participantes pertenciam às 11 CPAs citadas e estavam assim distribuídos: 3 diretores, 3 vice-diretores, 13 OPs, 20 professores, 8 funcionários, 34 estudantes e 9 representantes do segmento famílias.

Respeitada a singularidade de cada experiência compartilhada pelas CPAs, muito se ensinou/aprendeu sobre os fatores que afetam a AIP nas escolas.

Animou-nos a possibilidade de dialogar com as CPAs a partir do processo de reflexão coletivo gerado nas e pelas escolas visando aprimorar esta política de avaliação. Cabe assumir que se trata de um olhar misto do tipo "nativo-estrangeiro" posto que matizado pelo envolvimento visceral que temos desde a concepção, implementação e avaliação desta política de AIP na qualidade de assessoria e um olhar mais distanciado (ainda que não neutro) sobre os avanços e retrocessos do processo na qualidade de pesquisador do campo da avaliação. Importa lembrar que nosso comentário não pretende ser conclusivo e menos ainda ter o peso de verdade absoluta.

Ao procedermos à leitura inicial dos escritos enviados pelas CPAs, uma primeira reação aos dados foi se delineando e nos levou a compilar indícios de êxitos, limites e contradições do processo instalado. Evidentemente, acionamos uma série de cuidados de modo a não classificar as escolas repetindo as tendências hegemônicas no campo da avaliação. O interesse era entender as respostas que cada escola (CPA) conseguiu dar a uma mesma política de regulação e as formas como enfrentou as "situações–limites" extraindo delas aprendizagens que favorecessem o aperfeiçoamento do modelo.

Associada a esta impressão primeira, mais fria posto que restrita aos registros enviados pelas escolas em resposta à política de AIP incorporou-se o momento de exposição oral no qual cada CPA elegeu como e o que compartilhar com as escolas presentes no evento. Instante este marcado por certa emoção expressa no aplauso aos sujeitos pertencentes à CPA e no resgate do sentido do pertencimento a um projeto coletivo.

Tais verbalizações ajudaram a perceber melhor as ênfases privilegiadas pelo grupo nos textos produzidos e que caracterizavam de alguma forma as lógicas postas em ação pelos mesmos à luz das condições objetivas de cada escola. Deixavam transparecer a riqueza do processo vivido. Riqueza esta

2 EMEF André Tosello, EMEF Correa de Mello, EMEF Elza Maria Pellegrini de Aguiar, EMEF Emílio Miotti, EMEF Humberto de Sousa Mello, EMEF Leão Valerie, EMEF Maria Pavanatti Fávaro, EMEF Melico Cândico Barbosa, CEMEFEJA Paulo Freire, EMEF Raul Pila e EMEF Vicente Rao.

ligada à intensificação dos processos coletivos vividos pela escola, fortalecendo os laços entre atores nem sempre organizados em torno de projeto comum.

Cada CPA organizou sua apresentação tentando obedecer aos 5 minutos previstos pela comissão organizadora do evento e o que se viu é que estes foram insuficientes para que cada coletivo pudesse dar vazão ao conjunto de informações/saberes que queria socializar com os pares presentes no evento.

A possibilidade de exercitarmos os atores da escola para que se pronunciassem acerca da qualidade educacional que entendiam necessária para os estudantes da escola pública tornou-se um indicador de processo importante em nossa visão. Ao falar sobre sua práxis, cada CPA abriu-se e foi se revelando corajosamente. Menos preocupada com a heteroavaliação e mais focada no compromisso reflexivo e na partilha de aprendizagens.

Os depoimentos foram se sucedendo e evidenciando aspectos positivos e também os negativos da política. E o tom das apresentações parecia ser o de socializar aqueles que ajudam a avaliação a acontecer em favor das aprendizagens dos estudantes. Não se observou espírito de competitividade entre as equipes das CPAs. A sensação era a de troca de ideias, contando o que funcionou, dando pistas para auxiliar outras escolas a caminhar no processo. Relatando o que dificultou e as formas de superação deflagradas ou a deflagrar.

2. Problematizando os dados

As CPAs das escolas participantes aparentam envolvimento com a aprendizagem do processo de AIP e revelam-se capazes de, com certa criticidade, fazerem apontamentos daquilo que entendem como positividades e como aspectos que restringem os avanços pretendidos pela política. Algumas escolas evidenciam já alguma familiaridade com as exigências do trabalho coletivo e conseguem transpor com vantagens o repertório acumulado e os valores desta experiência para a política de AIP. Seus escritos (SME Campinas, 2011)[3], deixam ver as marcas desta cultura anterior à proposição do modelo avaliativo.

> *A escola aderiu espontaneamente ao projeto de AI proposto pelo LOED da UNICAMP em 2005. A proposta veio ao encontro de nosso desejo de mudanças. Percebemos que a escola atravessava momentos difíceis e que o processo ensino-aprendizagem precisava ser refletido com maior atenção a fim de elevar a qualidade do ensino (registro CPA A).*
>
> *Demos continuidade aos trabalhos que vinham sendo realizados desde 2005 com um diferencial porque agora o processo de AI passou a fazer parte da política da Secretaria. Já tínhamos coletado um rico material no coletivo dos diferentes segmentos com o qual continuamos a trabalhar sobre o tema: Escola de qualidade- Qual é a escola de seus sonhos? (registro CPA A).*
>
> *Refletir sobre a própria prática profissional colocando-me como protagonista do PP trouxe novo ânimo para dialogar com a política educacional assumida pelos órgãos centrais da educação e implementada no município assim como nos fortaleceu como equipe, respeitando a diversidade de ideias, os diferentes processos individuais. (...) As reflexões desenvolvidas principalmente a partir da pesquisa e seus desdobramentos foram paulatinamente envolvendo os integrantes da comunidade escolar e certamente influenciou a forma como esta unidade escolar vem se organizando em relação aos processos internos e externos para a educação pública de qualidade, incluindo nestes processos a nossa CPA (registro CPA B).*
>
> *A avaliação já fazia parte do cotidiano da escola, já era uma prática consolidada, pois refletíamos sobre o processo de aprendizagem, sobre as práticas pedagógicas, quais favoreciam ou desfavoreciam a aprendizagem, se estavam de acordo com a proposta pedagógica da escola bem como outros fatores que, muitas vezes, prejudicam o avanço da aprendizagem (aspectos físicos, colaboração de outros órgãos públicos) (registro CPA C).*

3 Os escritos compõem o documento da Assessoria de Avaliação Institucional – Produção das CPAs para o *Seminário Internacional de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate"* produzido pelas integrantes das CPAS em período preparatório ao evento que ocorreu em 17 de agosto de 2011.

> *Desde sua formação, em 2008, a CPA sempre teve o mérito de agrupar alunos e pais preocupados com a qualidade da nossa escola, pessoas que se aproximavam da equipe gestora para dar suas sugestões. Assim também acabávamos convidando funcionários e perguntando aos professores, quem gostaria de participar... O que configurava um grupo bastante animado e motivado para o trabalho a ser realizado (registro CPA D).*

Outros depoimentos mostram a importância do trabalho de articulação da CPA destacando como a formação no campo da AIP auxilia a sustentação da política:

> *Os primeiros passos foram os mais difíceis, pois apesar dos subsídios teóricos abordados nas reuniões, eu não tinha clareza do processo: a teoria é uma coisa, a construção da prática é outra. Começamos a pensar na AI em 2007 e considerei este processo importante para pensarmos a escola que temos e a que buscamos, de modo mais efetivo e com diferentes olhares para melhorarmos a qualidade do ensino\ aprendizagem de nossos alunos (registro CPA C).*

> *Optou-se por utilizar o espaço de discussão do conselho escolar porque este espaço em nossa escola já é entendido como espaço democrático, legitimo e deliberativo para a realização das discussões que perpassam a própria avaliação institucional da escola. Isso favoreceu a não dicotomia entre assuntos administrativos e pedagógicos (registro CPA E).*

> *Quanto ao papel de articulador do OP (Orientador Pedagógico), me parece fazer todo o sentido, justamente porque, antes da CPA, nós já articulávamos PPP e Reuniões Pedagógicas de um modo geral, incluindo os Conselhos de Classe. Este é um exercício do qual gosto bastante, não que seja fácil, mas é imprescindível para a realização do nosso trabalho – tanto a articulação, como as negociações e a mediação dos conflitos (registro CPA D).*

O compromisso com a proposta e com o domínio da base teórica e política do processo aparece em vários relatos, sobretudo dos OPs quando fazem a retrospectiva do processo em seus cenários de atuação. Indicam inclusive a natureza proativa de seu trabalho à frente desta política como algo favorecedor do êxito da implementação.

> *Elaborei uma apresentação de slides procurando esclarecer o objetivo da AI e sensibilizar os membros do Conselho de Escola a participarem da CPA. Expliquei que era processo em construção e o faríamos coletivamente (registro CPA C).*

> *Necessário superar desconfiança da avaliação. É outra cultura, é uma transição (relato CPA G).*

Vários registros indicam a importância da continuidade do processo e o quanto o tempo e a persistência no aprendizado repercutem nas primeiras conquistas.

> *Foi muito gratificante ouvir os integrantes relatando suas inseguranças iniciais, as aprendizagens no coletivo, as trocas e principalmente sentirem-se parte integrante da escola e a importância de seus papeis na construção de uma escola de qualidade (registro CPA C).*

> *Sentiu-se a importância da CPA para o bom andamento da UE, e seu vinculo com os alunos, pois os mesmos sentem-se parte integrante da escola com poder de fala e principalmente sentindo-se ouvidos (registro CPA E).*

> *A AI tem por objetivo proporcionar a reflexão sobre a nossa escola e nossa prática. É um momento coletivo de reflexão, discussão e encaminhamento que vão nortear os nossos trabalhos. Nos encontros da CPA vamos tratar de discutir as dificuldades que encontramos no dia a dia, refletir sobre o processo pedagógico que envolve ensino-aprendizagem, discutir a gestão, refletir sobre tarefas e funções de cada um, avaliar resultados, estudar teoria que dêem suporte à prática, sistematizar e registrar nosso fazer, promover ações que incentivem a participação efetiva das famílias no cotidiano escolar (registro CPA A)*

> *Tudo está mudando: a começar da formação da CPA. Três membros se mantiveram – 2 professores e uma mãe. E, no grande movimento de renovação, elegemos representantes de cada segmento, com a intenção e o comprometimento de uma socialização das discussões trazidas à CPA (registro CPA D).*

A compreensão do papel do OP como articulador dos trabalhos em nível da CPA foi muito valorizado e associado a isso se incorporou um conjunto de quesitos ou cuidados na condução das reuniões e a necessária extrapolação dos limites territoriais da CPA de modo a fazer da avaliação da qualidade da escola algo a ser debatido em todos os espaços e por toda a comunidade escolar.

> *Ser articuladora do processo é um trabalho árduo que requer um constante repensar sobre o que fazer, que estratégias utilizar para a mobilização do grupo; saber ouvir, analisar, possibilitar discussões, intervir no momento adequado, problematizar situações, conceitos. Este movimento exige constante reflexão e observação do articulador para que o processo não fique estagnado ou se perca em discussões vagas. Demanda constante busca por subsídios que alavanquem o processo (registro CPA C).*

> *A despeito dos problemas enfrentados como articuladora, acredito que a sensibilização, socialização, o ouvir os diversos segmentos, enfim, o ir e vir favoreceram o entendimento da importância da AIP e a função da CPA para a concretização de ações relevantes para a escola que queremos construir (registro CPA F).*

> *Constatei a importância do articulador não só ter o conhecimento, mas acreditar no processo coletivo: não sensibilizo se não sei e não acredito (registro CPA C)*

> *Respeitar os espaços políticos de cada um dos atores requer maleabilidade de linguagens e métodos e por ocasião das reuniões com todos os presentes, garantir que a discussão seja nivelada de maneira que todos os presentes se sintam integrantes da CPA e à vontade para indagar, participar e propor. Pesa também a responsabilidade de fazer valer as decisões e posicionamentos da CPA junto à escola enquanto instituição (registro CPA A).*

> *Participar da CPA ajuda na relação interpessoal. A gente consegue envolver pelo diálogo, levando a resolver os problemas e estabelecer acordos. As mudanças foram perceptíveis. Está valendo a pena. Os problemas deixaram de ficar centrados na equipe gestora. A confiança e os vínculos com alunos e algumas famílias ajudou a ter uma nova forma de entender o que acontecia com ele e o porquê de suas atitudes (registro CPA G).*

> *Acreditamos que a participação da OP na CPA é relevante porque possibilita discussões em TDCs junto aos professores, em reuniões de pais/alunos representantes de sala e equipe de gestão (registro CPA H).*

> *Qualidade é um compromisso de todo mundo. Não é papel de um único segmento (registro CPA G).*

> *Aprender a lidar com a AI como política pública inclui conteúdos de como lidar com a frustração de alguns de seus membros frente ao imobilismo dos órgãos superiores ou então ao marasmo da administração pública (registro CPA A).*

> *Estarmos em agosto de 2011 e nosso Plano de Ação ainda não estar totalmente finalizado, tem ligação com o fato de, antes de 2008, o "lugar" da avaliação e das questões pedagógicas serem as reuniões de integração de professores e o Projeto Político Pedagógico. Nestes espaços, estas questões são sempre tratadas e temos muitas ações para tentar resolvê-las; o avanço em relação à CPA é que a discussão é ampliada, envolvendo todos os segmentos. Um processo que está aos poucos se sedimentando (registro CPA D).*

A não ocorrência de importante solução de continuidade nas equipes gestoras, sobretudo com a manutenção do OP na escola, foi apontada como decisiva para o aperfeiçoamento do trabalho da CPA afetando inclusive na inserção de problemas mais relevantes no Plano de Avaliação. Observa-se que nos

cenários em que este quesito foi respeitado há depoimentos que atestam a melhoria na participação dos segmentos, discussões pedagógicas mais plurais (com inclusão de vozes das famílias, estudantes e funcionários) e a capacidade de monitorar melhor o rumo dos problemas e acompanhar as metas fixadas.

> *O olhar dos pais em relação à escola mudou. Eles estão se aproximando mais, trazendo suas dúvidas, dividindo seus problemas, confiando mais nos profissionais (registro CPA G).*
>
> *Discutimos a necessidade de levar ao conhecimento de toda comunidade escolar os índices de rendimento dos alunos. É preciso divulgar amplamente o que é IDEB e porque está assim baixo. Os pais questionaram se não está ligado a questões de metodologia do professor. Indagaram ainda se o professor vai querer pagar o preço desta mudança ou se é mais fácil colocar a culpa no aluno e nas famílias? É preciso quebrar o ciclo de mediocridade (registro CPA A).*
>
> *A AI na escola vem conquistando seu espaço a cada ano e se fortalecendo enquanto coletivo da escola (registro CPA A).*
>
> *A riqueza desta discussão está, sobretudo no processo que coloca lado a lado os diferentes atores da escola para discutir um assunto que afeta a todos, mas de maneira diferente (registro CPA A).*
>
> *É com o diálogo e argumentação e considerando o que é prioritário que temos chegado a acordos de forma democrática (registro CPA I).*
>
> *A voz que sai da CPA pode atingir toda a escola (registro CPA H).*
>
> *Todo trabalho tem colaborado para a formação de nosso aluno que vem apresentando mudanças positivas no comportamento e também um envolvimento maior nas questões que tangem ao espaço escolar e a visão do outro, cumprindo sua função primordial que é a busca de soluções, aprimoramento e superação de dificuldades (registro CPA E).*
>
> *Na reunião de AVP 2010, sentindo o resultado lento em alguns problemas levantados e a necessidade de continuar esse processo, a CPA passou a ser o órgão responsável pela continuidade dessa ação (ligada à indisciplina dos alunos) (registro CPA G).*
>
> *A CPA é um processo que está sendo desenvolvido com reuniões periódicas ou convocação extraordinária, caso haja necessidade e de cada um destes encontros extraímos o mais importante para a comunidade e a educação. Após adequação da equipe gestora e dos profissionais de educação juntamente com os meios materiais possíveis de serem disponibilizados, vamos colocando em prática e avaliando a necessidade de aperfeiçoamento, de nova abordagem ou de renovação em outra direção, mas sempre acompanhada pela CPA, ou seja, equipe gestora e comunidade juntas em uma mesma direção (registro CPA A).*
>
> *Sabemos que um muro ou uma cozinha são importantes no cotidiano da escola, mas são problemas pontuais e podem ser resolvidos por outros membros da escola. As questões ligadas ao aprendizado dos alunos estão diretamente relacionadas a uma escola de qualidade e a orientação pedagógica tem a função de trabalhar para esse fim (registro CPA I).*

As CPAs das 11 escolas em seus registros e falas não se furtam a indicar alguns aspectos preocupantes em relação à política de AIP. Manifestam-se sobre vários pontos que despotencializam o avanço pretendido. Alguns destes referem-se à ainda incipiente presença de problemas pedagógicos nos debates das CPAS.

> *A CPA precisa ser mais atuante com relação ao processo ensino-aprendizagem. Embora o grupo tenha discutido temas como avaliação de desempenho, provinha Brasil, nota-se que os resultados da prática em sala de aula ainda continuam aquém do esperado (registro CPA A).*

> *Daqui a pouco tempo, espero se não pelas mãos da SME (porque na resolução de elaboração do PPP continuam separando o plano de ação da CPA dos objetivos e metas do projeto pedagógico), mas por desenvolvimento deste processo aqui na escola, Plano de Ação e PPP serão os mesmos, enquanto documento; um como parte integrante do outro (registro CPA D).*

Outro ponto de preocupação que mereceu destaque refere-se às dificuldades de organização do trabalho escolar envolvendo gestão do tempo e coerência com os princípios de um trabalho coletivo e democrático

> *A OP tem tantas outras funções de igual importância que ela tem que dar conta e a falta de tempo hábil, torna o trabalho exaustivo, gerando grande ansiedade. Muito destes trabalhos são realizados fora do meu horário. Já relatamos isso em nossas reuniões, porém até o presente não tivemos eco por parte da SME. Se a política é da SME, ela deve dar condições para a implantação efetiva da CPA e AIP (registro CPA C).*

> *Numa gestão que se diz e se demonstra democrática e participativa, a CPA ganha espaço institucional, porém numa gestão cuja prática se sobrepõe ao discurso e não se demonstra amparada naquilo que afirma , corre-se o risco de deixar de lado a CPA como se sua existência fosse justificada apenas pela obrigatoriedade de tê-la. Isso faz com que a CPA se descaracterize e que seus articuladores se sintam muitas vezes sozinhos em seu papel (registro CPA A).*

> *Há uma notável diferença entre presença e participação na CPA. No primeiro caso as pessoas freqüentam as reuniões, fazem uma ou outra colocação, mas não há comprometimento com a instância da CPA. No segundo caso as pessoas auxiliam na formulação da pauta, se preparam para as reuniões formais, buscam estratégias e auxiliam na mobilização /discussão de/com seus pares. Nota-se às vezes em relação aos representantes dos professores e da equipe gestora, uma postura mais voltada para presença do que participação. Como seria a participação dos representantes do corpo docente se não houvesse nenhum tipo de remuneração para isso (registro CPA A).*

> *Havia muito desrespeito ao horário marcado, ausência de membros e perda de aulas dos alunos, pois era o único horário possível para a CPA se reunir (registro CPA C).*

> *Observamos que à semelhança de outras escolas, a comunidade de gestores, docentes ainda precisava de esclarecimentos sobre os papéis diferenciados e complementares do Conselho de Escola e CPA. Para suprir esta demanda, definimos tratar a gestão democrática junto ao TDC inicialmente (registro CPA J).*

Há ainda como contribuição relevante para o aprimoramento da proposta avaliativa os aspectos ligados à aprendizagem de formulação dos problemas e sistematização do Plano de Avaliação.

> *Houve muita confusão entre o que era problema e o que era evidência para por no Plano de Avaliação. A elaboração do questionário foi processo moroso e interferiu no não cumprimento de todas as metas, pois houve muita adesão (fato positivo), mas demoramos na tabulação. Também atrapalhou termos que interromper para dar conta de demandas importantes feitas pela SME e que devem ser encaminhadas e pensadas (registro CPA C).*

> *Os integrantes se angustiam em muitos momentos por terem muitos problemas e poucas soluções, porém não desanimam (registro CPA F).*

Finalmente não há como desconsiderar a vocalização das CPAS das condições logísticas que afetam o processo de avaliação de modo geral e de forma mais intensa quando este busca realizar-se de modo participativo e com a inclusão de outros atores sociais

> *Houve entrada de professores novos, grandes mudanças na equipe do EJA (registro CPA F).*

> *Ocorreu nova troca de gestão e o processo de formação dos institutos de participação acompanhou o tempo da chegada e incorporação dos novos gestores à equipe da escola (registro CPA J).*

Não é fácil desenvolver um trabalho em uma escola que não pára (4 turnos) e que possui apenas um inspetor de alunos em um período de aulas quando se tem 1600 alunos. Quando este entre em férias ou alguém da gestão está em licença premio não temos tempo nem sequer para beber um copo de água (registro CPA I).

Infelizmente vários pais não compareceram à escola e seus filhos não vieram ao reforço porque moravam distante e não podiam arcar com a passagem de ônibus (essa realidade permanece até hoje) (registro CPA I).

Equipe completa ajuda a avançar, quando o articulador (OP) não existe, o trabalho se desacelera (relato CPA D).

Muitos avanços foram observados e destacados pelos coletivos das CPAs ou na expressão dos OPs ao historicizarem o movimento de implementação da política de AIP.

Conseguimos construir a definição do que seja uma escola de qualidade como aquela que é exigente naquilo que realiza e não admite corpo mole, faz os trabalhos corretamente, prima pela ética. A escola de qualidade é aberta a todos. É reconhecida por a) condições de infraestrutura, b) profissionais competentes e com condições de trabalho e c) formações necessárias, alunos aprendendo e criando (registro CPA A).

Escola de qualidade é aquela na qual as crianças aprendem com rigor os conhecimentos que as tornam conscientes, felizes e que enfim possam se realizar como pessoa contribuindo para a construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária. Assim precisa a) ter profissionais bem formados, com boas condições de trabalho e em constante formação, b) ter na condução um grupo gestor que a conduza em processos democráticos necessita, pois da participação da equipe de profissionais e das famílias, c) ser um local agradável de estudar, limpa e bem equipada, d) ser estimuladora aos processos de conhecimento (instigante) (registro CPA A).

Houve um esforço do grupo para que a mobilização acontecesse. Houve tentativa de mobilizar os alunos representantes de classe para que servissem como multiplicadores para os demais alunos sobre os assuntos tratados na CPA (registro CPA H).

Houve leitura/estudo e reflexão sobre textos que estimulassem a mobilização dos atores da escola na construção de um aumento da qualidade de ensino na escola pública (registro CPA H).

Em 2008 foi criado um grupo de contato por email para tentar facilitar a comunicação entre os membros da CPA (registro CPA H).

Uma ação capitaneada pelos próprios pais integrantes da CPA foi a de chamar os pais dos alunos para um encontro com os pais integrantes da CPA (registro CPA A).

Estamos retomando em 2011 as assembleias com todos para que sintam a necessidade de participação (registro CPA F).

Os alunos da CPA se incumbiram de dar devolutivas do nosso trabalho aos representantes de cada classe e assim garantir que a comunidade estivesse ciente dos avanços que a escola vem conquistando, como a elaboração de um material apostilado cujo intuito é apresentar o trabalho da CPA ao corpo discente para sensibilizá-lo a participar e tomar conhecimento de suas funções (registro CPA K).

Algumas CPAs se manifestam desapontadas com as reuniões de negociação reportando-se mais diretamente à negociação com a SME ou NAED. Não há como subestimar esta manifestação posto que se vincula a um dos pilares do modelo avaliativo assumido pela SME.

Em respeito à quadra de esportes, a equipe de gestão encaminhou oficio ao NAED, ao DPJ, mas foi tudo em vão (registro CPA H).

Acreditamos que se o ginásio tivesse sido construído poderia ter sido um motivador para a comunidade participar da CPA porque seria um ganho visível e palpável (registro CPA I).

Quando lutamos e lutamos e nada acontece, a comunidade fica com sentimento de impotência diante das questões que se apresentam (registro CPA H).

A escola não teve resposta por parte do NAED e da SME sobre as demandas e necessidades apontadas no início do ano no documento – adendo do PPP – e encaminhadas aos órgãos competentes. As demandas das escolas merecem maior atenção por parte das autoridades competentes. Não basta registrar. Queremos encaminhamentos e respostas (registro CPA A).

O adiamento da reunião de negociação foi um balde de água fria para a CPA que se encontrava bastante esperançosa em solucionar questões que já tinham sido apontadas desde 2008 (registro CPA A).

Como manter a motivação dos integrantes da CPA, em especial, os pais, se nos assuntos que ultrapassam os muros da escola, muitas vezes, as discussões apontadas pela CPA não são levadas a sério? (registro CPA A).

Várias CPAs numa releitura de seu processo de aprendizado sugerem encaminhamentos que podem ajudar a sustentar o trabalho de AIP.

CPA utiliza registros do processo (registro CPA F).

Cartilhas com linguagem especifica para cada segmento para abordar importância da CPA (registro CPA A).

Formação para diferentes atores da escola/NAED (registro CPA A).

Pautar constantemente nos diferentes momentos de encontro formação das equipes gestoras a importância da CPA e as possibilidades que se abrem a partir dessa mobilização coletiva (registro CPA A).

Projetos de Monitoria com alunos que se destacam em Português e Matemática e que auxiliam os demais depois de passarem por oficina com professores da CPA (registro CPA H).

Contato com famílias cujos filhos faltam muito (registro CPA H).

Instituir instrumentos de comunicação trimestral sobre os resultados dos trabalhos da CPA à comunidade, compondo análise dos resultados dos trabalhos pedagógicos, das avaliações internas, dos reflexos das ações voltadas ao desenvolvimento de posturas de convivência e formação ética das pessoas na escola (registro CPA J).

Persistência na aprendizagem da AIP. A gente vai crescendo e construindo coletivamente. Reconhecimento da influência do fator tempo para solidificação do processo. Tempo faz diferença nas conquistas da CPA (registro CPA G).

Optamos por apresentar a seguir uma síntese dos aspectos mais destacados pelas CPAs e que interferem ora fortalecendo ora desacelerando o processo de implementação da política de AIP com destaque aos desafios e sugestões que podem levar a avanços qualitativos

A) ASPECTOS FORTALECEDORES DO TRABALHO DAS CPAS NA POLÍTICA DE AIP

1) Garantia de condições logísticas

a) Permanência da equipe gestora e quadro completo de equipe escolar
b) Continuidade das equipes da CPA

2) Clima da escola e cultura de participação

a) Existência prévia de valorização do trabalho coletivo
b) Confiança dos atores nos processos de gestão democrática já existentes
c) Práticas de participação já em andamento favorecem avaliação participativa

"Escola tem clima, tem vida própria, tem coração. Não é apenas um endereço" (relato CPA A).

3) Conhecimentos teóricos e políticos da proposta avaliativa

a) O sentido da CPA na política de AIP.

a.1. Espaço de autoconhecimento, autocrítica e critica coletiva.

"Local onde vários olhares ajudam a entender e enxergar o melhor para a escola".

a.2. Indissociabilidade da CPA dos demais espaços avaliativos da escola.

"CPA vai ativar, deve estar a serviço da escola".

a.3. Princípios da avaliação formativa.

"Dificuldades servem para caminhar e descobrir saídas. A avaliação é formativa".

a.4. Resposta alternativa de qualificação da escola que atende às expectativas das famílias de uma boa escola pública.

"A discussão dos índices de desempenho está na mídia as famílias querem entender, podemos usar este interesse de outra forma".

b) Clareza do lugar da CPA na forma de organização da escola.

b.1. CPA se articula com a vida da escola e de todos os espaços avaliativos.

b.2. Espaço de aprendizagem de participação e da negociação dos múltiplos atores.

c) Capacidade de descrição pormenorizada dos problemas da escola e relação com contexto local.

c.1. Problemas bem descritos e discutidos afetam estratégias de superação.

"A evasão no EJA afeta o IDEB, faz cair o rendimento da escola, mas a CPA da escola sabe as causas, entende perfil dos estudantes. Não dá para ignorar a especificidade de cada escola quando se analisa o problema".

"Quando se descreve melhor o problema e como ele se manifesta, a construção de estratégias de superação fica mais tranquila".

c.2. Seleção de problemas deve levar em conta o quanto afetam aprendizagem.

c.3. Problemas devem ser pensados processualmente.

c.4. Explicitação de evidências dos problemas ajuda a demandar responsavelmente.

4) Maior organicidade na forma de implementação da política de AIP

a) Incorporação de atores dos NAEDs no processo.
b) Garantia de fluxos entre processos.
c) Necessidade de alteração de resoluções com incorporação de pressupostos que se mostrem mais aderentes à política de AIP.

B) ASPECTOS LIMITADORES DO TRABALHO DAS CPAS NA POLÍTICA DE AIP

1) Fragilidades no entendimento do significado de negociação

a) Negociação com SME

- Negociação com SME às vezes causa desapontamento

"Precisa pelo menos haver uma resposta para a demanda não ser atendida. É preciso justificar porque não pode ser atendido".

"É preciso que a política conheça e reconheça a CPA e se justifique. Não pode deixar sem resposta".

"Quando pergunta, tem que ouvir o que a CPA tem a dizer".

Inexperiência com as práticas de negociação no nível das escolas.

"A gente também aprende a achar a argumentação e reapresentar o problema priorizando onde ele afeta a 'aprendizagem'".

2) Presença pouco expressiva de problemas pedagógicos nos Planos de Avaliação

3) Fragilidade na participação de atores

"Presença do segmento Famílias nas CPAs é muito precária em função, sobretudo dos horários".

"Especificidade do EJA dificulta presença da comunidade no processo da CPA".

C) AVANÇOS QUALITATIVOS A PARTIR DA POLÍTICA DE AIP E DOS PROCESSOS DE TRABALHO DAS CPAS

1) Ampliação da inclusão de questões pedagógicas /preocupação com aprendizagens nos debates das CPAs

"Índices de aprendizagem estão sendo inseridos nas reuniões de CPAs".

"Apuramos o olhar e as perguntas sobre como temos discutido os índices de aprendizagem externos".

2) Ampliação do olhar investigativo sobre a realidade da escola (valorização da pesquisa)

- Contato com universidade pública e com projetos de investigação ajudam a escola a aceitar melhor outros projetos de inovação e que envolvem participação *"Quando a gente contabiliza, organiza o que está fazendo, percebe o avanço, como era antes e como está. Ex: efeitos do contraturno"*

3) Proposição de formas alternativas para melhorar processo de comunicação entre atores e instancias avaliativas e obtenção de dados

a) Internas à escola

- Criação de site
- Flexibilização dos horários para permitir participação das famílias
- Maior prontidão da CPA para buscar diálogos com segmentos mais ausentes da vida da escola (CPA se desloca)
- Enquetes são mais rápidas do que questionários para coletar dados e mais rápidos para a tabulação
- Negociações ocorrem tempo todo

b) Ligadas à rede

- Indicação de necessidade de uma "rede de escolas"
  "Na verdade algumas demandas não são de CPAs isoladas mas das escolas como um todo, demandas da rede

  "Já tem supervisor atuando como integrante da CPA"

  "Importante visitar outras escolas, trocar experiências, ver como estão fazendo"

4. Aprendizagem continuada do processo de AIP

- Maturidade emocional para lidar com problemas
- Abertura mental para CPA "Insistência: começar, tentar fazer, não conseguir, tentar de novo"
- Avaliar avanço da escola, da CPA, dos alunos em relação a ela mesma (escola)

"Sinto-me como guardião da vontade coletiva atuando em um projeto do tipo 'Educação em contexto de cidadania ativa' ".

D)SUGESTÕES E DESAFIOS PARA CPAs E POLÍTICA DE AIP

1) Melhoria da participação na CPA

- Compromisso de acolhimento dos novos ingressantes
- Momento de sensibilização é permanente e não pontual.
- Valorizar vínculo afetivo dos atores com a escola e processo de AIP (pertencimento).

2) Instituição de formas de registros dos trabalhos da CPA

- Importância do registro e memória dos caminhos e descaminhos da CPA

3) Otimização das relações entre CPA e demais instâncias avaliativas

- CPA e Conselho Escolar como parceiro legítimos e integrados.
- Superar fragmentação entre RPAI e evitar descontinuidades dos Planos de Ação.
- Compreensão e exploração da multiplicidade de espaços onde se discute avaliação.

"CPA ajuda a AIP acontecer".

4) Valorização de processos de formação

- Valorizar formações sobre avaliação institucional.
- Incentivar parcerias com universidade e projetos de pesquisa com referenciais teóricos e políticos com similitudes.

5) Aprendizagem da demanda responsável

- É importante qualificar a demanda para si e para a SME e "perseguir" a solução.
- Importante não perder a historicidade do processo.
- Noção de horizonte, pois o problema não desaparece, ele se altera e o grupo persegue a solução.

III) Pensando alto sobre as percepções das CPAs acerca do processo de AIP

Duas palavras estão fortemente presentes na ancoragem desta política de avaliação institucional: participação e negociação. Ambas requerem ambientes democráticos para sua concretização. Sem espaços democráticos a participação fica prejudicada em sua potência mobilizadora dos atores para a superação das "situações-limites" enfrentadas pelas escolas. Sem o exercício da participação favorecido por uma gestão democrática, a negociação igualmente se precariza.

Observa-se que o processo de avaliação institucional participativa desenvolveu-se com mais facilidade nas escolas em que o clima democrático parece ser uma experiência já existente.

A proposição de uma política que prioriza a inclusão de todos atores da escola na formulação e sustentação de um pacto de qualidade negociado possui, no entanto, força indutora na forma de organização dos coletivos na escola, fortalecendo os atores locais para o diálogo topo/base. Disso deriva sua importância como alternativa contra-hegemônica.

Há evidentemente relação entre algumas dificuldades de mobilização dos atores não profissionais da escola quando o clima institucional não favorece trocas intersubjetivas horizontais e plurais. Contraditoriamente não há como desconhecer que a experiência de participação só se aprende pela vivência da participação em ato. É uma conquista e não uma dádiva (DEMO).

Em face de uma política que define *(top down)* a inclusão de todos os atores no processo de avaliação da qualidade da escola e da educação municipal alguns simulacros de participação podem surgir e afetam a saúde do processo de negociação.

A distinção entre *"estar presente e ser presença"* é imperiosa. É possível que apenas se responda formalmente ao que a política demanda ou determina o que pode provocar participações burocráticas com inclusão de atores e manutenção da situação periférica de pronúncia do mundo que lhes é permitida. A deslegitimação de suas contribuições ou a circunscrição das mesmas a determinados âmbitos mais afetos ao capital social, cultural e econômico daquele que fala pode conduzir a pseudo participações.

Participações do tipo "vigiada, tutelada ou consentida" (MENDONÇA, 2000) podem não se ater apenas aos atores não profissionais. Em climas institucionais com relações fortemente hierarquizadas, a noção de coletivo também se confunde no nível dos professores. Estes podem formalmente estar presentes sem que necessariamente rompam a disposição em série citada por Barbier. Nesta fase de serialidade, a noção do estar juntos restringe-se a mera coincidência da fila em que aguardam o ônibus que deverão tomar em função de um lugar que provisoriamente ocupam sem que necessariamente se sintam pertencentes, implicados ou com direito a se pronunciar sobre o itinerário a seguir.

Mesmo que consideremos a precariedade de algumas participações formais e o desmonte que os contínuos remanejamentos de equipe podem implicar no espírito de pertencimento e espírito de corpo (não corporativista) da equipe, a política de AIP traz em seu bojo o germe da aprendizagem da participação. Ao aproximar os segmentos, possibilita-lhes que reconheçam a titularidade que podem e devem ter no destino da escola pública, sobretudo na definição do que seja a qualidade do ensino, da educação que esta precisa assegurar.

> Reconheço ser importante para a escola o "empurrão" externo como o apoio da SME e da universidade, mas é preciso criar forças próprias para desenvolver o processo de avaliação. Para isso creio necessária a formação neste processo. Estas discussões oportunizadas entre todos no espaço da CPA é processo formativo, fundamental para a educação cidadã de todos os envolvidos, capaz de proporcionar uma reflexão crítica sobre a sociedade individualista que prevalece hoje no mundo (TERRASECA, 2011).

Outro importante aspecto depreendido das falas e registros é a centralidade da figura do OP para a articulação dos atores no diálogo pedagógico que se impõe como necessário.

Os relatos ratificam a escolha deste profissional como articulador estratégico da política sem que isso o eleve a posição de ator exclusivo. Cabe-lhe a mediação dos processos favorecendo aos atores a tomada da palavra, não impedindo o contraditório que antecede a formulação do consenso responsavelmente negociado.

Parece que o que antes era entendida como *"mais uma atividade recaindo sobre os ombros do OP"*, no decorrer do processo de implementação da política de AIP vem contribuindo para a valorização do trabalho deste profissional tanto dentro como fora da CPA.

A relevância dos processos de formação necessários para entender os desafios de uma AIP é compreendida quando se observa a clareza de alguns OPs ao indicar como conduzem ou constroem os diálogos e as pontes entre CPA e demais espaços coletivos da escola. Gradativamente observa-se a aprendizagem de que a AIP é maior do que o espaço da CPA embora não possa prescindir ainda deste *lócus* por sua natureza includente e sua possibilidade emancipatória.

Observamos que a prática da avaliação participativa é reconhecida como importante ao projeto pedagógico da escola já ocorrendo manifestações sobre as necessárias e inadiáveis articulações entre PP/ Plano de Avaliação da escola/ Plano da equipe gestora/ Ações do Conselho de Escola.

A percepção desta indissociabilidade é apontada quando se detectam críticas aos dispositivos de regulação/regulamentação que orientam a organização da vida das escolas e as relações micro/meso e macro institucionais.

Na medida em que as CPAs avançam na aprendizagem do processo de AIP, elas próprias auto avaliam e repensam os Planos de Avaliação que formulam e as formas usadas para diagnóstico dos problemas. Reconhecem a escassez de abordagem dos problemas pedagógicos, a excessiva dependência do uso de questionários longos e de trabalhosa tabulação atrasando o processo de diálogo com a comunidade. Estas fragilidades atestam a cultura que ainda predomina na cena avaliativa em que mais atenção desperta os meios do que os fins que cercam a avaliação desvirtuando o foco dos atores ora em situação de participação.

A confiança quase cega nos instrumentos de coleta (e sua pretensa neutralidade) quase que ofusca a reflexão que antecede sua proposição (que itens investigar) e a subsequente etapa em que se interpretam os significados dos resultados (que referentes de análise considerar para a emissão de juízos de valor). Esta cultura favorece a subutilização ou desqualificação dos dados já existentes sobre a escola (inclusive os indicadores externos de rendimento da escola ou registros de avaliação anualmente produzidos) e que se perdem ao não serem "consumidos" pela comunidade escolar.

No afã de produzir novos dados, desperdiça-se a oportunidade de enfrentar os problemas já identificados o que colabora para o desgaste do processo avaliativo. Parece que sempre se está a diagnosticar ao invés de enfrentar a situação. Como Freire aponta não basta denunciar os problemas, mas simultaneamente anunciar formas de superação ainda que provisórias e muitas vezes até insuficientes dada à complexidade de que são vitimas.

Vale considerar a indicação de que quando os coletivos estão mais familiarizados com processos de investigação sobre a realidade da escola, o trabalho avaliativo se beneficia. Há maior facilidade para elencar problemas descrevendo suas evidências o que auxilia a formulação de estratégias e demandas mais focadas e passiveis de acompanhamento. O pacto de qualidade se estabelece de modo mais objetivado, preciso e abrangente.

Se entendermos que a qualidade da escola depende da existência de condições infra estruturais mínimas, da existência de recursos humanos e materiais em número suficiente, de condições de trabalho dignas, de um clima institucional humano e favorecedor da participação dos diferentes segmentos e de uma proposta pedagógica comprometida com o direito de os estudantes aprenderem, o que podemos pensar de Planos de Avaliação que não articulam as interferências dos problemas priorizados com as aprendizagens dos estudantes? Que podemos pensar de Planos de Avaliação que mostram descontinuidades, ano após ano, sem que os problemas das aprendizagens dos estudantes tenham sido equacionados? Observa-se que na visão das CPAs participantes estes vieses começam a ser enfrentados e problematizados pelos atores envolvidos.

A intensidade de manifestações presentes nos Planos de Avaliação acerca das questões de infra estrutura e ligadas aos recursos humanos da escola, levaram Manuela Terraseca, pesquisadora da Universidade do Porto em sua intervenção oral durante o evento, a manifestar sua preocupação, pois isso pode ter dois significados.

> Ou as escolas podem estar realmente com condições precárias ou as questões pedagógicas ainda não são realmente discutidas pelas CPAs nas escolas. O pedagógico não pode ser esquecido. A questão material não vai resolver o problema pedagógico da escola que é realmente a principal questão (TERRASECA, 2011).

Embora reconhecendo que sem condições objetivas, o trabalho do professor fica prejudicado, Terraseca destaca a dificuldade e certo hermetismo que acompanham alguns debates na escola

> Penso as questões pedagógicas da escola e a relação com a aprendizagem com um "novelo fechado" onde ninguém entra. Recomendo um próximo passo para as CPAs é que elas possam "desenrolar este novelo", através de trocas, e exposição destas questões. Este é um avanço difícil na lógica da auto-avaliação, mas que é um passo muito importante. É necessário discutir com todos os atores e entrar na "caixa preta" pedagógica, mesmo ela sendo própria dos profissionais.

É possível arriscar que ao se tomar a avaliação da escola como algo tributário do olhar investigativo sobre o conjunto de aspectos que informa e afeta a produção da qualidade do ensino, a listagem dos problemas se amplifique e supere aqueles mais visíveis à primeira vista.

Algumas escolas participantes incluíram em seus registros os Planos de Avaliação que encaminharam à SME. Observa-se que boa parte deles segue a orientação oficial no que tange à forma de apresentação. Há escolas que dão indícios de formas de controle social com indicadores de monitoramento das ações. Há presença de problemas pedagógicos e várias referências ao processo de melhoria da qualidade das aprendizagens. É marcante a forte alusão a questões de infraestrutura ainda não solucionadas pela SME o que gera manifestações de insatisfação que envolvem as reuniões de negociação. Observa-se, no entanto, o reconhecimento dos avanços no âmbito da organização da escola o que envolve a criação de espaços de debate sobre os índices de aprendizagem e o aperfeiçoamento das relações entre reuniões de avaliação (RPAI), debates nos TDCs e reflexões das CPAs.

Vale citar ainda a percepção aguçada de algumas CPAs frente às demandas das famílias relacionadas aos indicadores externos de bons desempenhos das escolas. Ao mesmo tempo em que sinalizam o clima propício para o debate sobre qualidade da escola pública com este segmento, insistem que os índices precisam ser interpretados pela comunidade escolar de modo à melhor compreender os significados e eventuais contradições. Observa-se a inclusão de questões mais candentes no debate sobre qualidade de ensino tais como a especificidade dos estudantes do EJA e o entendimento das altas taxas de evasão ou retenção; o efeito do perfil sócio cultural dos estudantes nos resultados medidos nos exames e o que isso deve ser considerado ao se pensar em verificar "o valor agregado" da escola ou ao se pensar a responsabilização unilateral.

Embora problemas pedagógicos ainda não estejam tão marcantes nos planos de avaliação, os registros e falas das CPAs já remetem ao reconhecimento de que estes vêm sendo mais bem discutidos pelo grupo sendo visível o esforço de incluí-los na agenda dos debates. Há indicação de avanços também quando as CPAs informam que já conseguem superar a descontinuidade dos trabalhos avaliativos da escola e procuram pensar o plano de avaliação de forma mais articulada e contínua valendo-se da RPAI ou AVP.

Frente às dificuldades de inserção do segmento das famílias, observam-se iniciativas concretas do tipo: movimento da CPA na direção das famílias; flexibilidade dos horários; utilização dos sábados, inclusive iniciativas de escola de pais e formulação de cartilhas instigando a participação e ou auxiliando a divulgação dos trabalhos da CPA. Manuela Terraseca ressalta que,

> A ideia da CPA nas reuniões de pais é muito interessante, pois é um espaço que, geralmente, é frequentado pelos pais. Reflete que a escola deve cativar a confiança dos alunos para que os mesmos estimulem seus pais para chegarem à escola. Para isso os alunos devem compreender

> a importância que a família tem na sua aprendizagem. Mas é preciso cuidado com a ideia da Escola de Pais. Ela pode nascer com o objetivo de "domesticar", e somente ensinar os pais a educar os filhos para seguir todas as regras e não serem bagunceiros. Aí não serve. A escola não é criada para quem não precisa dela, é feita para educar as gerações...

Outro aspecto importante descrito pelas CPAs refere-se à importância da participação dos segmentos na formulação do pacto de qualidade e como o processo vem se aperfeiçoando com o passar do tempo e como a estabilidade de alguns atores e o cuidado com a inclusão dos membros novos contribui no estabelecimento das metas e monitoramento do processo. Destacam o quanto o momento de sensibilização da comunidade é estratégia que não se esgota ao longo do processo de implementação da política.

Isso nos remete uma vez mais a considerar a complexidade da participação autêntica como algo a ser aprendido no processo de participação. Igualmente desafiador é entender os significados da negociação nos âmbitos internos e externos da escola o que envolve múltiplos atores com interesses que precisam ser conciliados tomando como referência o direito das crianças e jovens aprenderem. A formulação de um pacto de qualidade negociado implica consensuar prioridades, estratégias, metas e prazos e estabelecer claramente o que se demanda e a quem se demanda. Igualmente é preciso debater porque tal demanda deve ser atendida. E isso implica ter claro que o pacto de qualidade negociado não se vincula acriticamente ao alcance de bons resultados nos exames externos.

Debater que concepção de qualidade a escola quer atingir e que condições objetivas ela necessita para poder avançar implica problematizar qual o lugar das medidas (índices de desenvolvimento) no vasto território da Avaliação Institucional.

Não se pode confundir a avaliação educacional com as medições, pois a avaliação dos processos educacionais, da aprendizagem e do desenvolvimento humano não se esgotam e não podem ser apreendidas em toda sua complexidade e multidimensionalidade pelas métricas (Carta de Campinas, 2011).

Terraseca destaca como ponto positivo na exposição das escolas durante o evento, que os membros das CPAs se apresentam orgulhosos de pertencer a esta Comissão, este pertencimento possui um significado para eles. Lembra-nos a pesquisadora que

> é necessário estar atento para o fato da "construção do consenso". O consenso em si não é uma qualidade, mas sim a "construção de uma plataforma de entendimento"; que é preciso dar conta dos discordantes e de que é isto que mobiliza o debate; que é necessário cuidado para que esta construção do consenso não se faça pela voz do "mais forte". O trabalho colaborativo é muito importante e o mesmo exige uma relação de interdependência fundamental para a reflexão sobre este mundo individualista em que estamos.

Muitas vulnerabilidades são relatadas pelas CPAs em relação à categoria da negociação. Concentram-se nas reuniões de negociação com a SME levando a crer que podem estar percebendo esta categoria de forma equivocada. Como numa perspectiva de extraterritorialidade. Negocia-se mais ou apenas com a SME fazendo crer que no nível da escola a negociação com os atores internos está equacionada ou sequer é objeto de interesse da política de AIP

Segundo Sordi (2012) escolas que negociam bem internamente tendem a melhor negociar com instâncias centrais de poder fortalecidas na prestação pública de contas que se habituaram a realizar no âmbito das CPAs. Isso interfere na forma de interpretação do sentido de regulação assumindo-o como processo de multiatores e multiníveis (regulação compósita ou conjunta no dizer de BARROSO, 2006).

Nesta perspectiva quanto mais se negociam, de modo plural, os indicadores de qualidade de uma escola, mais crescem as possibilidades dos diferentes atores aprenderem a demandar bilateral e responsavelmente. E isso atinge seu ápice quando os atores locais da escola se posicionam no processo de negociação com o poder central em condição de não subalternidade, mas em busca de alianças estratégicas para que possam complementar-se em prol dos interesses de aprendizagens dos estudantes.

IV) Dos entretantos aos finalmente

O processo de implementação de políticas públicas é sempre atravessado por contradições, em especial quando estas políticas buscam constituírem-se como possibilidades contrarregulatórias. Pressões externas e internas se alternam submetendo a comunidade da escola e os próprios dirigentes centrais a movimentos pendulares de cunho ora adaptativo ora criativo na direção das respostas esperadas e induzidas pela política.

A aprendizagem desta nova postura avaliativa que recupera princípios cujo valor pedagógico e político são inegáveis não se dá sem algum desconforto, pois se trata de enfrentar uma cultura de avaliação previamente existente e geradora de posicionamentos quase sempre ligados à classificação, à comparação. Isso sem levar em conta sua forte dependência da lógica meritocrática.

Isso posto compreende-se o quanto as escolas por meio de suas CPAs assumem protagonismo na dialética da díade "denúncia/anúncio" e vocalizam as aprendizagens que lograram fazer e fazem circular objetivando aprimorar o processo de qualificação da escola pública.

Discursos marcados por intenções concretas de transformação da realidade da escola pública mesclam-se com a denúncia das insuficiências do modelo avaliativo face à cultura existente de organização da rede de ensino invocando a responsabilidade do poder público para que garanta as condições objetivas necessárias para que a qualidade aconteça. Tributário deste movimento igualmente parece renovar-se o compromisso dos atores locais com a elevação do patamar de qualidade educacional oferecido aos estudantes auto convocando-se para a produção do inédito viável defendido por Freire por meio da adesão consciente a um pacto de qualidade pluralmente negociado.

Ressaltamos que o diálogo com as CPAs confirma a potência da avaliação formativa, pois permite corrigir os desvios de rota de projeto de AIP e simultaneamente enaltecer os avanços obtidos no processo de implementação da política. Parece-nos assim que esta forma de regulação da qualidade da escola pública possibilita o exercício de formas de responsabilização participativa e que destas derivam maior legitimação do processo de avaliação com amplo engajamento dos atores sociais. Quem lucra é a educação e os usuários da escola pública. Parece pouco, mas pode fazer toda a diferença.

Referências bibliográficas

BARBIER, Rene – *A pesquisa-ação na instituição educativa.* RJ: Jorge Zahar, 1985.

BONDIOLI, Anna – *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

CARTA DE CAMPINAS – Documento produzido no Seminário *Avaliação Institucional Participativa: contrarregulação em debate***,** Campinas (SP), 2011, mimeo.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia do Oprimido*. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia da Esperança* 15 ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz C. – *Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. Educação & Sociedade,* Campinas, v. 26, nº 92, pp. 911-933, out. 2005.

FREITAS, Luiz C. – Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil in: FONTOURA, H. A. (org) *Políticas públicas, movimentos sociais. Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.* RJ: ANPED Sudeste 2011 pp. 72-90 Livro 3

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R. L.; MALAVASI, Márcia; FREITAS, Helena – *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENDONÇA, Erastro F. – Processos participativos e suas formas de materialização. In: _____ *A regra e o jogo. Democracia e patrimonialismo na educação brasileira.* Campinas (SP): FE/UNICAMP, 2000. Tese de doutorado.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS – *Documento Assessoria de Avaliação Institucional – Produção das CPAs para o Seminário Internacional de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate.* Campinas (SP): SME, 2011, mimeo.

SORDI, Mara R. L. – Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa . *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 33, n.119, pp. 485-512, abr-jun. 2012.

TERRASECA, Manuela – Notas da palestra proferida no Seminário *Avaliação Institucional Participativa: contrarregulação em debate,* Campinas (SP), 2011, mimeo.

Parte B

Releituras do processo de implementação da política de Avaliação Institucional: perspectivas plurais

I – O olhar dos funcionários

1

NOSSA EXPERIÊNCIA COM A CPA

Maria Aparecida Felix de Oliveira[1]
Valdinês Garcia Parizi Silva[2]

Entramos em contato com o projeto CPA no ano de 2006, onde nem todas escolas participavam desse projeto.

No início uma grande novidade que vinha ao encontro com as necessidades de expressar e achar uma solução para os problemas que existiam na escola, na verdade, a CPA veio como mais um instrumento de trabalho para melhora da escola, uma vez que já tínhamos um pouco disso, pois tínhamos momento para diálogo e dar nossa opinião sobre a necessidade da escola.

A CPA veio aumentar nossas possibilidades de sonhar, de querer, de realizar. Embora no começo não sabíamos qual seria nossa participação real, pois achávamos que ficaria apenas na escola, com as reuniões e participações em encontros com outras escolas pudemos ver qual era a importância da CPA. Pudemos ouvir experiências de outras escolas e nos encorajar para pensar em mudanças, ou até descobrir que estávamos no caminho certo devido a isso que começamos a trabalhar mais e chegar a alguns resultados.

Tivemos nesta caminhada grandes experiências, algumas boas, outras nem tanto, mas acreditamos que é um caminho.

Nestas experiências conseguimos nos reunir com o secretário que pode ouvir nossas necessidades, e com isso fez mais uma vez acreditarmos que é o caminho.

Surgiram várias reivindicações, queixas, sugestões e foi uma boa experiência, pois tiramos do papel para pedir e falar pessoalmente, do que precisamos com as pessoas que realmente podem nos dar uma solução, se não imediata mas em um prazo (curto ou longo) uma esperança, isso aconteceu com a reunião com o secretário, pois nossos desejos tem que sair de dentro da escola para onde possa trazer a solução, assim que acreditamos.

A CPA veio para ajudar chegar uma escola melhor, onde gestão, funcionários, alunos, professores, pais tenham o mesmo objetivo na escola.

Continuamos na CPA pois acreditamos que temos muito a fazer.

1 Funcionária da EMEF Lourenço Bellocchio.

2 Funcionária da EMEF Lourenço Bellocchio.

II – O olhar das famílias

1

O QUE EU APRENDI NA CPA

Vânia Rodrigues da Silva[1]

Eu sempre gostei de participar de Conselho de Escola quando me convidaram para eu participar da CPA eu adorei.

Todos os pais devem estar sempre presentes na escola que seus filhos estudam. Participar da CPA é poder participar da avaliação da escola, é dar opinião.

Eu sempre estive presente nas reuniões da CPA, fui em vários eventos, encontros com outras escolas queria continuar só que este ano minha filha termina o 9º. ano mas se houver votação para funcionários eu vou me candidatar.

Eu acho que os pais tem que participar da CPA é uma reunião que eles podem dar opinião, ouvir as coisas que acontecem de bom na escola para o futuro dos seus filhos. Ficar esses anos na CPA foi muito bom ouvir os alunos, participar com professores, orientadores, funcionários todas as quintas tem nossas reuniões. Foi muito importante participar, aprender muito nessa comissão de avaliação a gente aprende muitas coisas e ensina também.

Eu tenho as reuniões já marcadas na minha agenda, é um compromisso que todos devem ter. Esse compromisso é sério, muitas coisas foram feitas e outras vão ser, é lógico tudo no seu tempo certo. Eu participo da CPA desde que começou gosto muito de participar e muitas coisas boas vão acontecer na CPA.

Nos encontros com outras CPAs das outras escolas nós aprendemos muito, conhecemos outros pais, conversamos as mães e os pais e juntos dávamos opinião. Eu gostei bastante desses encontros. Na CPA nós sempre conversamos todos juntos, alguns davam opinião e todos ouviam. Sempre gostei de nossas reuniões.

1 Mãe membro da CPA da EMEF Maria Pavanatti Fávaro.

III – O olhar dos estudantes sobre a experiência de participação no processo de avaliação

1

A IMPORTÂNCIA DA CPA PARA MUDAR VIDAS!

Lucas Paschoa Ranuzia Marciel[1]
Alexandre Marques da Silva[2]

Realmente a CPA trouxe muito aprendizado e evolução para as pessoas que participaram, pois é algo de extrema importância, nos fazendo pensar sobre o que a escola precisa ser melhorada, fazendo com que a gente não fique sempre apenas reclamando, e sim que tomemos alguma atitude que mude esse nosso ambiente, com discussões e conversas onde todos podem opinar e trazer ideias, sem separar pessoas por cargos, sem ninguém ser melhor que ninguém, estando em reunião como seres humanos, todos.

Na escola Violeta Dória Lins a CPA nos fez pensar mais sobre o nosso ambiente e nos fez conversar sobre se aquilo que vivíamos era o que queríamos para os que viessem depois de nós, o melhor de tudo é que com a CPA não ficou só na conversa, e sim nas atitudes. Com a ajuda de professores, funcionários, pais e de toda gestão escolar conseguimos avançar e acreditar que poderíamos melhorar nossa escola, servindo como exemplo para muitas outras.

Todos que passaram pela CPA sabem a emoção e a garra que é ser um membro de um grupo, que não é simplesmente um grupo qualquer e sim um grupo de pessoas que colocam seus pensamentos em prol de seus companheiros sem pensar apenas em si mesmos, mas em todos a sua volta, deixamos de lado toda a individualidade, além do mais a CPA é isso, estarmos dispostos a melhorar a nossa escola mesmo sendo nosso último ano nela, pois depois de nós muitas outras pessoas passarão por ela. Vemos cada integrante da CPA como uma peça importante de um quebra cabeça que para conseguir chegar em seu objetivo para ter o seu valor reconhecido, somos todos incomodados que um dia mudaremos o mundo.

1 Estudante da EMEF Violeta Doria Lins de 2008 a 2011.

2 Estudante da EMEF Violeta Doria Lins de 2004 a 2011.

2

O QUE É CPA (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO)?

João Bovo[1]

CPA é um encontro democrático articulado por alunos, pais, diretores professores e funcionários da escola. Essa comissão é formada por eles. Dentro desse contexto essa comissão avalia o estado que a escola se encontra e formula uma lista de opções de como solucionar esses problemas.

Em alguns casos mandamos um relatório para a Secretaria de Educação, onde avaliam e nos retornam com valores de orçamentos dizendo se aprovam ou não o que foi pedido na planilha enviada. Depois debatemos na escola sobre o que ainda é necessário ou não.

Bom, a CPA não é só um instrumento de ajudar a estrutura física da escola, e sim a mostrar novos valores aos alunos, novos sentimentos como trabalho em grupo. Um elemento essencial na vida escolar dos alunos e um ponto extra curricular para sua vida social. Esse elemento é desenvolvido entre uma rede de escolas participantes da CPA. Um exemplo disso é um encontro anual das escolas no encontro geral da CPA das escolas da rede que acontece na UNICAMP.

Vou lhes contar como isso é feito: nós chegamos logo de manhã na universidade vamos em uma de sua sala normal, com lousa e tudo, lá nós debatemos sobre a vida social da escola, lembrando que o objetivo desse encontro é representar a escola e mostrar os efeitos da CPA sobre ela; bom, como eu ia dizendo, é formado um grupo de alunos mistos (de escolas diferentes), entre esses grupos são formados os tipos de grupos (o que monta o cartaz, o que monta o discurso e quem fala, os debates sobre a escola entre outros).

Depois desse encontro nós seguimos para o auditório da UNICAMP. Lá se encontram grandes poderes: o secretário de Educação Municipal e outras autoridades, eles falam de seus objetivos, também viram plateia e assistem as apresentações, discursos e como a CPA ajuda a escola. Nisso os alunos idealizaram coreografias e várias outras coisas para mostrar as suas ideias mas ao mesmo tempo entretendo a todos (alunos, diretores e todos os integrantes das escolas municipais de Campinas).

Ai está um exemplo de impacto que a CPA causa na idealização de novos recursos escolares.

1 Estudante da EMEF Orlando Carpino de 2009 a 2011.

3

FORMAÇÃO DE UM JOVEM APRENDIZ

Mayron Rodriguês de Oliveira[1]

Éramos estudantes da unidade escolar EMEF Maria Pavanatti Fávaro, da qual fomos estudantes durante uns 5 a 8 anos, como eu, Mayron Rodriguês, por exemplo.

Fomos um grupo de alunos que se mobilizaram a partir da ideia de formarmos um coletivo para que pudéssemos ajudar nossa escola. Ao todo foram de 4 a 5 alunos que representaram a todos da escola ao lado de professores, funcionários, pais e coordenadores pedagógicos.

Uma galera que teve muita vontade, mais pouco recurso financeiro e também, é claro, falo do apoio que é sempre bom receber dos mais experientes e avançados no ramo; soubemos fazer política mais ainda temos muito o que aprender... mas calma aí ! Política? Relaxa, não quisemos nos tornar um daqueles políticos que vemos na TV, mas tentamos fazer com que não só nós, mas a todos os alunos se tornassem pessoas mais críticas, que sabiam questionar as decisões, tomar decisões conscientes, e participar ativamente das atividades escolares. Indo em busca de nossos direitos, onde muitos os ignoravam.

A primeira reunião de CPA que eu participei foi em 20 de abril de 2011 e foi a partir desta data que nos reunimos e fizemos um levantamento dos maiores problemas que a escola passava naquele ano. Com destaque para o fechamento de período, uma vez que a escola tinha quatro períodos (manhã, intermediário, tarde e noite) e passaria a partir de 2012 a ter três períodos (manhã, tarde e noite) e a construção da quadra coberta para a escola.

Infelizmente a nossa vontade era de tomarmos frente de tudo aquilo, fazer com que tudo aquilo que gostaríamos de fazer fosse possível de ser realizado, isso era uma de nossas estratégias, mas nem sempre o que queremos é o que podemos fazer. Então, depois deste levantamento a orientadora pedagógica (OP) tomava a frente e dava os encaminhamentos necessários.

Enquanto membros da CPA participamos de várias atividades, dentre elas tivemos a oportunidade de participarmos de um debate no "Seminário Internacional de Avaliação e Políticas Educacionais", ocorrido no dia 17 de agosto de 2011, junto com outras escolas que colocaram em pauta as demandas de suas escolas.

Ao chegar lá, nós alunos tivemos o dever de responder uma simples pergunta: PRA VOCÊ O QUE É ESCOLA? E cada um se manifestou da forma que sabia...

Mais antes disso tivemos que nos preparar para uma apresentação que teríamos que fazer sobre a escola, esta foi feita pela "OP" Alexandra. Na escola durante as reunião fizemos uma pauta do que seria necessário e oportuno para levarmos para esse debate.

Através do seminário entendemos como era feita a reunião da qual íamos pela primeira vez participar, o seu processo de argumentação em relação ao que poderia e não poderia ser feito, vimos também pautas das outras escolas e também as suas necessidades, enfim, aprendemos de uma maneira fácil e objetiva como lidar com o desenvolvimento de nossas escolas.

Após o Seminário também participamos enquanto CPA de uma reunião direto com o secretário e sua equipe, para discutirmos sobre os dois principais problemas que eram: o fechamento do período

1 Estudante da EMEF Maria Pavanatti Fávaro de 2004 a 2011.

intermediário e a construção da quadra coberta. Para esta reunião foram permitidas a participação de poucos pessoas da CPA, por isso foram três da direção da escola, dois alunos, se não me falha a memória, dois funcionários, mais a presença de pais que também faziam parte. Mas na hora é sempre diferente de como planejávamos, desse modo falamos tudo o que nos vinha a cabeça para pedir e cobrar as promessas das quais o secretário não havia cumprido. Fizemos então uma autoavaliação sobre o que colocamos em pauta, e tivemos como resposta um: VAMOS PENSAR, E LOGO RETORNAREMOS! Chegamos a pensar que nada seria feito, que ele só queria ganhar tempo e nos dar um NÃO como resposta. Mas não desistimos, fomos em busca do que era nosso por direito.

Outra atividade deste mesmo ano que pudemos participar, no final de dezembro, foi a Reunião de Negociação, entre a CPA de nossa escola, de outras escolas com a Secretaria Municipal de Educação, onde nos colocamos em um grande debate para obter respostas mais concretas dos responsáveis e superiores sobre as nossas principais demandas. Mas enfim, falamos de todas as demandas de nossa escola, como por exemplo. a construção de um laboratório de Ciências, a contratação de novos professores, o fechamento do período intermediário e o término da construção da quadra coberta, que havia iniciado, mas que até hoje está inacabada.

Um dos maiores obstáculos era que embora a diretora e a orientadora colocassem os problemas enfrentados com o fechamento do período, a impressão para nós, é de que eles não compreendiam ou não imaginavam o quanto isto interferia no andamento de nossa escola.

O que queremos dizer é que com a classe com mais alunos seria, com certeza, difícil se ter aula, são dezenas de alunos querendo tirar dúvidas, informações para seus respectivos deveres e tarefas, e isso era algo abordado em nossas reuniões com bastante frequência.

O que deu a entender dessa reunião foi que embora a secretaria escutasse o que tínhamos a dizer sobre os problemas pelos quais nossa escola passava, eles não tinham uma resposta imediata para estes. Diziam que iam mudar, fazer isso ou aquilo outro, mas nada de fato do que esperávamos foi feito. Não tivemos a intenção de menosprezar o trabalho destes, mas infelizmente nem tudo o que queríamos conseguimos ter, pela falta compreensão dos problemas e dificuldades que vivemos no dia a dia de nossa escola.

Enfim, em nossas reuniões tínhamos em mente de que nada seria fácil vindo daqueles que podemos chamar de superiores, porém criamos expectativas que nada seria impossível. Foi a partir daí que mais uma vez colocamos em mente que precisávamos agir coletivamente para ganharmos e lutarmos pela melhoria de nossa escola em todos os aspectos.

Este ano estamos tendo três períodos, dois diurnos e um à noite. Mais ainda falta muito a acontecer.

Um dos aspectos é de intervir quando achássemos necessário e agir diante das situações citadas, apesar de nem todos se manifestarem, mas tinha sempre aqueles que faziam de tudo para ser reconhecidos e mostrar que não estávamos ali por brincadeira e sim por querer algo de qualidade para todos, como um todo. Nossa relação com as pautas, demandas e requisitos era de extrema importância para nossas reuniões, pois éramos nós que tínhamos que cobrar de qualquer forma, tudo aquilo que também era de extrema importância a nós, que estamos sempre atrás do bom e do melhor para nosso FUTURO!

Hoje, não estudo mais em escola municipal, mas como cidadão eu sempre me preocupei com os demais e com o bem estar deles. Procuro fazer justiça quando necessário e ter uma autocrítica daquilo que é errado, principalmente quando falamos da educação de nosso país, que hoje em dia é um dos assuntos mais trabalhados, mais ainda com poucos recursos, insuficiente investimento do governo na educação, sem falar na melhor qualificação dos educadores para um ótimo ensino, que hoje é fundamental para o nosso futuro profissional.

Enfim, essa experiência de avaliação me fez pensar na forma de agir e pensar em mudar aquilo que era melhor para nosso bem estar.

Para nós alunos que nunca participávamos das decisões junto com a direção da escola, a participação na CPA nos fez perceber que nós também temos o direito de opinar, pois somos nós que fazemos a escola, nós, de certa forma, sabemos como contribuir para que a escola seja melhor.

4

CPA: CONTRIBUINDO NO MEU FUTURO!

Kamilla Prates dos Santos[1]

Entrei na escola EMEF Maria Pavanatti Fávaro no 6º ano (antiga 5ª série), chegando lá reencontrei uma amiga minha com quem estudei 6 anos atrás, e por muita coincidência ficamos na mesma sala! Demorei a fazer alguns colegas, mas com o tempo tudo se resolveu. Depois de uns três meses a professora me escolheu como representante de sala, eu adorei, pois era o meu primeiro ano na escola e como representante. Depois ela me explicou que havia uma reunião com todos representantes do período semanalmente. Nas reuniões explicavam qual era o papel dos representantes, passavam filmes... E falavam o que era CPA (Comissão Própria de Avaliação), fiquei muito interessada em participar, mas somente a partir do 7º ano (antiga 6ª série) podíamos entrar para a CPA, enquanto isso fui aprendendo sobre o que se trata CPA. No ano seguinte fui eleita representante de sala, novamente, só que pelos alunos e pude me candidatar a participar da CPA, e finalmente consegui entrar para a CPA.

A CPA tem o objetivo de coordenar e articular o processo interno de avaliação, ela é composta por representantes de todos os segmentos (como pais, alunos, funcionários, professores, técnico-administrativos, entre outros). Nós fomos à Câmara Municipal de Campinas e a encontros com o secretário. O principal assunto foi à quadra que começou a ser reformada em outubro de 2010, e por ter acabado a verba ficou parada durante muitos meses e até agora, ou seja, junho de 2012 não foi terminado, e com isso ainda não podemos usufruir da quadra. Nas reuniões quinzenais fizemos um Plano de Ação que contém as metas, as ações e as evidências sobre todos os assuntos escolares como: o novo horário, a quadra, a presença dos pais nas reuniões trimestrais e como podíamos melhorar a escola no geral, fizemos uma planilha e dividimos cada um na sua categoria, e todos davam sugestões que foram articuladas e mostradas a todos da CPA. Os alunos da CPA têm a função de deixar todos da escola informados sobre o que estamos discutindo e perguntar se tem algo para melhorar na escola, o que está bom, e o que não está. Eu passei a entender não só o lado do aluno na escola, e como todos podem ajudar nem que for com uma pequena atitude!

1 Estudante da EMEF Maria Pavanatti Fávaro.

5

CPA: O PROJETO DE UNIÃO

Ytálo Ribeiro da Paixão Gomes[1]

Quando eu comecei a participar da CPA, comecei a ver a escola de uma forma diferente, tudo já não era mais o mesmo, passei a diferenciar aquilo que todos queriam daquilo que todos precisam.

De certa forma, a CPA passou a me incorporar assim como a escola, a ver o quanto é difícil, lidar com aquilo que a escola exige, o quanto é difícil conseguir aquilo que todos queremos e principalmente como é difícil lidar com tudo isso para quem tem toda essa responsabilidade.

Hoje eu vejo a escola de uma forma diferente, principalmente porque começo a perceber, que a escola faz parte de mim, fazendo então com que minha preocupação e interesse em ajudar a escola, seja mais do que falar ou dar ideias, mas que seja algo que eu devo correr atrás e buscar com persistência, pois só com conscientização e compreensão é que se pode ter a melhor educação.

Desde os tempos em que participei da CPA vim melhorando na parte de criticar e dar ideias súbitas, pois passei a olhar de uma forma diferente aquilo que era feito perante as necessidades escolares. Sendo assim, passei a perceber mudanças na escola, pois com a CPA tivemos oportunidade de definir ideias um pouco mais prioritárias de certa forma com essa vontade e compreensão, conseguimos com que a escola trabalhasse de forma coletiva com os alunos e pais "solucionando um problema de cada vez".

Nas reuniões da CPA conseguimos resolver problemas e arrumar soluções através de pautas dentro de reuniões a cada quinze dias, e com essas reuniões tínhamos mais oportunidade de expressar nossas ideias e contribuir com a escola.

Concluindo, a CPA passou a dar incentivo coletivo para escola, dando prioridade aquilo que mais necessitamos, deixando de uma forma mais coletiva a resolução dos problemas escolares, como reforma da quadra, fila do lanche e outros problemas, que até hoje batalhamos para resolver cada problema, "solucionando um problema de cada vez".

1 Estudante da EMEF Maria Pavanatti Fávaro.

6

"A IMPORTÂNCIA DA CPA PARA MUDAR VIDAS": a percepção dos estudantes sobre a experiência de participação no processo de avaliação

Mara Regina Lemes De Sordi[1]
Maria Simone Ferraz Pereira[2]
Eliana da Silva Souza[3]
Juliana Maria Arruda Vieira[4]

I – Introdução

Este capítulo foi estruturado a partir dos registros das vozes dos estudantes nos diferentes momentos coletivos concebidos pela SME para ancorar o processo de implementação da política de AIP e por meio de relatos redigidos por alguns estudantes que aceitaram o desafio de se manifestar sobre o projeto de Avaliação Institucional Participativa (AIP) e que constituem capítulos deste livro. Ao dar visibilidade a voz dos estudantes intenciona-se provocar reflexões sobre alguns desdobramentos indiretos de uma política de avaliação de cunho emancipatório. Desdobramentos que envolvem aprendizagens mais amplas indispensáveis para o desenvolvimento de seres humanos plenos, capazes de compreender valores tais como a solidariedade, a ética, sem os quais a transformação da sociedade vira mero discurso. O projeto de AIP em desenvolvimento nesta rede de ensino recupera a importância da participação de todos na vida da escola e resgata o sentido do compromisso com a qualidade da escola pública para todos.

O titulo do capítulo foi "emprestado" do título do relato de dois estudantes, Lucas e Alexandre, sobre sua experiência de participação na AIP na EMEF Violeta Dória Lins. Ao serem convidados para descrever sua percepção sobre o processo de AIP, com singeleza e profundidade nomearam o texto que fizeram com este título que por si é revelador das aprendizagens paralelas oportunizadas pela participação no processo de qualificação da escola pública.

Vozes comprometidas, vozes responsáveis, vozes de jovens que se percebem como sujeitos históricos capazes de se engajar na transformação do mundo em que vivem vislumbrando um mundo que precisa de mudanças. Jovens com esperança e protagonismo. Como ignorar e se acomodar com coisas que não fazem sentido? Como acomodar-se com desigualdades de todas as ordens?

---

1 Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, pesquisadora do LOED, assessora da SME no Projeto Avaliação Institucional Participativa.

2 Pesquisadora do LOED/UNICAMP, acompanhou Encontros Gerais das CPAS para a realização de pesquisa de doutorado sobre o tema da participação dos estudantes no processo de Avaliação Institucional na Rede Municipal de Campinas.

3 Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Campinas e desde 2007, atuando na coordenação da Assessoria de Avaliação Institucional da SME/Campinas.

4 Professora da EMEF Maria Pavanatti Fávaro e desde 2009 trabalhando junto à Assessoria de Avaliação Institucional da SME/Campinas.

A voz dos estudantes é clara. Existe amanhã. Existe um futuro. Mas é necessário construí-lo no presente, aprendendo a participar e ensinando a participar. Existe um futuro, desde que não se percam as esperanças e que solidariamente crianças, jovens, adultos envolvidos no projeto da escola unam-se em prol de uma causa comum: uma escola pública de qualidade para todos e na qual qualidade seja entendida como algo maior do que tirar boas notas nos exames nacionais.

Lucas e Alexandre nos ensinam por meio de palavras simples a complexidade dos processos de mudanças cujos resultados talvez não sejam colhidos de imediato. Mas ensinam que podem e devem trabalhar em prol dos que virão. O texto, se mantido literalmente, teria um ou dois pequenos erros de português… Mas é impecável do ponto de vista Político! Problematizam a realidade da escola historicamente. Valorizam os princípios de uma avaliação formativa e assumem o protagonismo que podem e querem ter. Revelam valores aprendidos no processo, valores que não cabem nos exames nacionais mas que revelam a qualidade social presente na escola pública. É desta qualidade que a sociedade precisa.

E o que pensar sobre o relato de Mayron, aluno da EMEF Maria Pavanatti Fávaro quando orgulhosamente entrega seu relato. O que pensar da autoria que assume para contar sua experiência de participação? Sujeito histórico possuidor de voz própria, sonhos e sensibilidade para a questão da luta coletiva por uma escola diferenciada.

Podemos perceber o quanto aprendizagens significativas permanecem e acompanham os estudantes para além do aqui e agora. Mayron nos ensina que carrega consigo o que entendeu como valor. E deixa uma mensagem importante para todos nós, a força do coletivo e a continuidade do processo de luta pela qualificação da escola pública. Pequenas e contínuas conquistas que dependem da capacidade de organização dos atores e da capacidade de suportar alguns reveses e continuar lutando, revendo estratégias e posturas. Enfim, nem tudo se consegue da primeira vez mas tornada pública uma demanda relevante, esta precisa ser monitorada longitudinalmente. De forma intuitiva seu relato revela a compreensão de uma responsabilização compartilhada. Certamente, caminhando no processo de negociação, a escola e o poder público se perceberão como aliados na luta pela qualidade. Haverá menos cisão entre os atores da escola e da SME. Menos eles e mais nós.

O relato de Kamilla, por sua vez, enfatiza o significado que foi aprendendo a reconhecer na atividade de representação de seus pares. Ser indicada pela professora e depois pelos colegas de classe para representar os interesses do segmento na CPA foi algo celebrado pela menina. Algo para o qual foi se preparando buscando entender o que acontecia na CPA... algo que tinha tudo a ver com ela! Mesmo que ela ainda não estivesse ali presente. Uma vez mais se observa como processos participativos implementados na escola acabam se constituindo espaços densos de cidadania. Mais do que ouvir falar sobre, vivencia-se o processo e se exercita o compromisso com a escola pública. Kamilla nos leva a refletir sobre a responsabilidade de todos para desenvolver nos estudantes o gosto pela participação na vida da escola.

João destaca que a a CPA não é só um instrumento para ajudar a melhorar a estrutura física da escola. Tantas vezes as vozes dos estudantes demandaram o pedido de cobertura de quadras nos diálogos com os "grandes poderes" nas reuniões de negociação ...tantas vezes saíram desapontados mas aprenderam também, segundo João a perceber a CPA como espaço que ensina e mostra novos valores aos alunos, novos sentimentos como trabalho em grupo. "Um elemento essencial na vida escolar dos alunos e um ponto extra curricular para sua vida social". Uma vez mais os estudantes surpreendem os adultos envolvidos no processo de AIP ensinando que podem aprender outras coisas para além da avaliação da escola. Podem aprender a participar do mundo que os cerca, ajudando a melhora-lo gradativamente, um pouco de cada vez.

Ytálo, em seu relato, nos mostra as mudanças do olhar vivenciadas por um estudante quando participa de um processo de avaliação coletivo e permitindo-nos "vivenciar" as bonitas transformações relatadas por ele, "tudo já não era mais mesmo, passei a diferenciar aquilo que todos queriam daquilo que todos precisam", e a capacidade de compartilhar com nós a filosofia presente nas suas singelas palavras. E o quanto

nos ensina com suas aprendizagens, a importância de estabelecer prioridades e "solucionar um problema de cada vez", da ponderação e da não impulsividade em processos coletivos; que não basta falar é preciso agir; o quanto processos coletivos são difíceis e exigem persistência; são aprendizagens produzidas no diálogo com a complexidade dos processos e com a vida. E nos ensina que este é um processo que requer investimento de tempo e persistência para entender o movimento de luta pela qualidade da escola como algo que envolve toda a comunidade independente do lugar que ocupa.

Esses estudantes, tão jovens e tão desejosos de trabalhar pelo bem comum, assumem compromisso com o destino de suas comunidades. Percebem seu protagonismo na cena política. Os relatos, mesmo que breves, nos emocionaram. Quanta vida há neles!

Muitos profissionais e gestores centrais tem se surpreendido positivamente com a postura dos estudantes frente ao projeto de qualificação da escola pública. Tem sido recorrente o reconhecimento do quanto os pronunciamentos dos alunos representantes das CPAs tem sido potentes para (re)lembrar a todos do significado da escola pública sobretudo para os segmentos mais vulneráveis socialmente.

Apresentaremos a seguir, excertos de outros depoimentos dos estudantes extraídos dos registros dos Encontros entre as CPAs. Tomamos emprestadas suas vozes. Vozes anônimas que muito nos ensinaram e que representam neste relato Marias, Josés, Joanas, Márcias ou Maurícios e todos outros estudantes das escolas da rede municipal a quem agradecemos pela participação responsável e aguerrida. Meninos e meninas que ao se pronunciarem nos emocionaram e ampliaram nosso compromisso com a luta para que seus direitos de acesso às aprendizagens de todas as ordens sejam garantidos pela escola pública.

Ao falar sobre a importância da participação na CPA alguns estudantes destacaram a possibilidade de usarem sua voz para evidenciar aspectos muitas vezes não percebidos pelos outros segmentos.

> *É importante o aluno ter espaço na escola porque além dos diretores, professores, o aluno é o que mais sabe do que está acontecendo. Ele é o que sabe do que os colegas estão fazendo, dos professores na aula.*
>
> *Tem coisa que se for perguntar pro professor ele nem sabe do aluno. Fazer parte da CPA significa ter mais voz, como eu disse ter mais opinião, poder se expressar. Eu aprendi que tanto o professor como o aluno tem direito de se expressar e podem ter ideias.*
>
> *Porque eles não tão, lógico, eles estão lá na sala, mas eles não estão por dentro de tudo que acontece. As notícias passam pela boca dos alunos muito rápido, mas muita coisa não chega nos professores e nos diretores, por isso eu acho que é bom ter esse espaço para o aluno falar dos problemas, dar ideias pra ajudar a escola.*

Alguns estudantes acreditam que a participação deles na CPA possibilita uma vivência diferente da sala de aula capaz de despertar o interesse para aspectos da escola antes não percebidos por eles e o desejo de contribuir com as mudanças necessárias à melhoria da escola. Assim se expressaram:

> *É importante a gente participar, quando comecei a participar da CPA mudou meu olhar pra escola. Antes a gente não queria nada com a escola, ia por causa da amizade e também pra estudar pra ser alguém melhor, mas agora a gente pode pensar melhor na escola.*
>
> *Eu percebo também que a gente muda o olhar pra escola, a gente olha daquela maneira e quando a gente entra pra conversar na reunião com a diretora, com os professores, muda totalmente. E não é só a gente, esses que estão aqui, todos os alunos precisam disso.*
>
> *Com a participação na CPA eu passei a saber de problemas, eu passei a saber de coisas que a escola tinha que eu como aluna da escola desde a 1ª série não sabia. Eu passei a ver a escola por um outro lado, de um outro jeito. Não como escola pra mim estudar e os problemas que estão por aí eu não estou nem aí. Não! A escola ficou diferente, você vê uma falha na escola e pensa logo que precisa levar pra*

> *CPA. A escola ficou diferente e melhor, porque ajuda a melhorar. E não só de melhorar por uma parte estrutural, mas melhorar de uma forma pra que a escola pareça uma escola mesmo, porque algumas escolas não parecem escola. E com a CPA a intenção é essa, é parecer uma escola, é ajudar os alunos, é unir os pais, os professores e se juntar mesmo pra resolver o problema.*

Alguns trechos extraídos de nossas conversas com os estudantes evidenciaram o fortalecimento do segmento quando se encontra para pensar sobre a escola que estudam, ou seja, proporciona a coletividade e oportuniza a percepção que não estão sozinhos na construção da escola que desejam.

> *Participar da CPA, dos encontros da CPA mudou muita coisa, a gente fez novas amizades. Você olha em volta não tem poucas pessoas interessadas, você olha em volta você vê que dá certo. Você vê pessoas que querem participar. Que nem a gente fez, eu entrei naquela sala (coordenou a reunião em uma das salas do segmento estudantil[5]) e pensei que ninguém ia abrir a boca. Eu sai daquela sala achando, tipo, não queriam parar de abrir a boca. Tipo, todo mundo interagiu. E você vê que você não está sozinho.*

> *Você vê que não está sozinha. Você vê que não é só você e aí que dá a garra, que dá a vontade de continuar. Não é só você que luta por aquilo, tem gente lutando pelos mesmos ideais e aí a gente vê que a gente pode construir um mundo melhor do que é hoje. Então o aluno tem que participar. É o que alguns professores falam pra gente, o aluno faz a escola, a escola é feita dos alunos, sem aluno não tem escola. O professor também, ele é parte de tudo aquilo, mas é o aluno que faz a escola acontecer.*

Concordamos com Paro (1995) quando defende que o trabalho desenvolvido na escola só pode ser bem sucedido com a participação do educando, pois a democratização da educação pública só acontecerá de fato na medida em que os que mais se beneficiarem da escola puderem participar efetivamente das discussões sobre suas reais necessidades, da definição de seus objetivos e da maneira como alcançá-los. Nesse sentido, parece-nos relevante destacar o papel dos estudantes nesse processo de discussão da importância da participação na tomada de decisão dos rumos da escola.

Sabemos que a participação estudantil não se limita à escola, mas tem forte vínculo com a mesma. Com base na premissa que a opinião dos jovens pode influenciar positivamente o desenvolvimento das ações nos grupos no qual fazem parte, a necessidade dessa participação tem sido discutida tanto por teóricos do assunto (SPOSITO, 2002; SPOSITO 2002a) quanto por educadores envolvidos em práticas educativas comprometidas com uma concepção e prática de formação escolar mais críticas (GARCIA, 2002; SANCHES, 2006; SILVA, 2002).

Gadotti e Romão (1997) ao defenderem os princípios e as propostas da autonomia na escola afirmam:

> O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem (1997, p. 17).

Esses autores acreditam que a participação estudantil é essencial num processo de formação e que o sistema educacional deve contribuir de maneira direta para sua efetivação. O que se constata na maioria das escolas brasileiras é o desconhecimento dos alunos em relação ao entendimento sobre a gestão democrática escolar e isso pode revelar a pouca importância que vem sendo dada a este segmento, no sentido de instigá-lo a se sentir parte, fazer parte, coparticipar e se comprometer com as problemáticas relativas às suas necessidades (GADOTTI & ROMÃO, 1997).

5 Na reunião geral de 2010 os alunos foram chamados pela Assessoria de Avaliação Institucional para organizar o Encontro Geral das Cpas e pensar o melhor formato nesta reunião decidiu-se em conjunto com os alunos que eles coordenariam os grupos de alunos (4).

Estes aspectos se fizeram presentes no diálogo com os estudantes quando falaram do reconhecimento da representação por parte dos colegas que não participam diretamente da CPA. Por um lado alguns estudantes indicam que existe por parte dos colegas o reconhecimento dessa representação no sentido de fortalecer a voz do segmento junto aos profissionais da escola. Assim se expressaram,

> *Muitos alunos até dão sugestão, falam pra gente 'tenta levar pra CPA, tenta fazer pra gente, vocês que tem maior contato, mais proximidade com os professores, diretores tenta melhorar'. Então, cada dia que passa a gente tem conseguido melhorar, com a CPA a gente tem conseguido fazer melhoras.*

> *Nossa escola já melhorou muito (ênfase na voz) com a questão da CPA, está bem melhor do que era antes. Mas sempre tem que melhorar, nunca vai ser a escola perfeita. Mas eu acho que a gente consegue tanto levar quanto trazer de fato aquilo que a gente precisa falar e saber o que tá acontecendo.*

Entretanto, essa questão da representação não tem sido algo tão simples e, segundo alguns estudantes, boa parte dos colegas não gosta de ouvir o que eles discutem nas reuniões, pois muitos não se importam com as questões relacionadas à escola.

> *Praticamente a gente não consegue conversar com os colegas que não são da CPA, porque tem alguns alunos que são bagunceiros e aí esses bagunceiros ficam falando assim 'ah, você é da comissão, vou pegar você lá fora, vou mandar te bater'. É, eles xingam, xingam a gente de filho da p., xingam a mãe.*

> *Muitos alunos acham que ficar depois da aula é sem graça, porque eles não vêem a hora de sair da escola, de tocar o sinal pra eles sair correndo. Aí eles não gostam de ficar depois da aula, mas quando fala que tem encontro da CPA eles querem ir na reunião, mas depois do encontro eles não aparecem mais. Não acham que é importante participar das reuniões para lutar pela escola de qualidade.*

Para alguns representantes, mesmo não havendo o reconhecimento de alguns colegas eles entendem que é necessário insistir no diálogo. Segundo eles,

> *É, tem alunos que não querem a gente, mas a gente não está aqui por conta desses alunos, a gente está aqui porque tem alunos que quer que a gente represente eles. Na escola tem o grupo que quer que a gente representa e tem o grupo dos que não querem, que são os bagunceiros, são os que ameaçam*

> *Assim, a gente consegue levar mais o que os alunos querem pra CPA. Porque, ouvir também não é uma coisa fácil! A gente costuma falar, falar, falar e não costuma ouvir. Já, tipo assim, é mais fácil a gente representar eles de uma tal forma, porque é a gente também, o que a gente sente, o que a gente traz e levar, do que quando passar pra eles. Não que seja impossível, a gente consegue.*

Além das aprendizagens e dificuldades vivenciadas no processo de AIP, o diálogo com os estudantes sobre a escola que estudam e que gostariam de estudar, indicou aspectos potentes para a discussão sobre a necessidade da escola pública "ensinar cada vez mais e melhor seus alunos" (fala repetida pelo secretário da educação em exercício no ano de 2010). Os estudantes ao falarem sobre a escola que estudam fizeram os seguintes destaques:

a) Escola como passaporte para melhoria de vida e garantia de bom futuro:

> *Escola é uma chave para o futuro porque se não fosse a escola a gente não ia conseguir nada na vida e através dos professores e de todos que estão na escola a gente consegue muitas coisas, principalmente o essencial, aprender ler, escrever e ter um futuro melhor pra gente.*

> *A escola é tudo, a partir do momento que você entra na escola você começa a construir seu futuro já. O que você semear agora você vai colher no futuro, então se você for bem agora, se dedicar aos estudos você vai colher algo bom no futuro.*

Pra mim escola é um lugar que você vai aprender mais pra ser alguém lá na frente, tipo, como eu quero ser uma arqueóloga eu preciso estudar muito, eu preciso saber o português e a matemática que é os essenciais, depois aos poucos eu vou aprendendo o resto das matérias.

b) Na escola de qualidade o professor instiga aluno a aprender:

Na verdade os professores são nosso espelho, a gente se espelha neles. Se eles chegam na sala com um ar de cansado, de que não dá mais pra continuar, que ânimo a gente vai ter pra continuar na escola? Agora se eles passam um outro ar, mostra pra gente que temos que ter objetivos, sei lá, acho que faz diferença. Querendo ou não, os professores estão ensinando pra gente coisas pra nossa vida, o que a gente vai levar para o amanhã. Então, eles têm que demonstrar garra pra gente, porque se eles demonstrarem garra a gente vai retribuir garra. Do mesmo jeito que eles dão a gente retribui.

Uma escola boa, com qualidade é uma escola que a gente aprende, mas também uma escola que a gente interage com o professor, que o professor não é aquela pessoa só de obrigação.

c) Escola boa é aquela em que todos os professores trabalham em conjunto e se interagem com os alunos:

Eu acho que não existe uma escola perfeita, toda escola tem seus defeitos, mas se procurar mesmo a melhor escola pros alunos gostarem mais de ir é a escola que tem que ter todos os professores trabalhando em conjunto, não só ter o professor na sala de aula, a presença dele é importante, só que ele tem que se importar com o aluno. O aluno quando percebe essa aproximação do professor geralmente ele não se contrai, ele retribui tipo, ele passa a admirar aquele professor, que nem muitas vezes eu já fiz e passa a querer ser um melhor aluno.

Discutir as razões, a necessidade da participação dos estudantes junto aos demais segmentos da escola no processo de AIP é propor outras formas para se pensar a formação, seu significado político e principalmente, lutar por uma escola que seja de fato formadora de consciência, que por ter posicionamento político contribui efetivamente para a construção de uma sociedade participativa em que o objetivo principal da educação seja a formação política no sentido de fortalecer a participação do sujeito em nível macrossocial.

Além disso, a Avaliação Institucional Participativa pode se constituir em um elemento possibilitador de novas conquistas, um espaço para o exercício da democracia em uma escola "que facilita em níveis acessíveis a participação do aluno, esperando que adquira a autonomia e a responsabilidade que permitam incrementar paulatinamente a amplitude de sua participação na comunidade" (PUIG, 2000, p. 28).

Quando questionados sobre as mudanças que gostariam que acontecesse na escola para que ela se tornasse uma escola de qualidade os estudantes destacaram a necessidade de existir na escola uma relação de respeito entre professor e aluno e, ainda, falaram da necessidade dos professores mudarem a metodologia de ensino. Assim se expressaram:

Relação de respeito entre professor e aluno:

O problema principal, muitos alunos reclamam da diretora, reclamam dos professores, mas eu acho que tendo um conjunto de alunos que querem ir pra aprender e todo mundo colocando na cabeça que a escola é uma segunda casa, a escola flui melhor, porque o professor não vai precisar chegar na carteira dele e ter que lidar com problema de aluno. Ele vai fazer o serviço dele e o aluno vai fazer o dele. Cada um fazendo a sua parte a escola flui melhor.

Uma boa escola eu acho que é os alunos respeitando mais os professores porque hoje em dia eu vejo cada coisa, de aluno xingando professor, professor sair da sala chorando. Eu mesma já vivenciei o professor falando coisas que não devia falar pro aluno.

Mudanças na metodologia do professor:

> *A gente evolui sempre, nunca regride só que assim, a escola tem pontos pra mudar. A gente precisa interagir mais com o professor, porque o professor, ele não entende nosso modo de falar. A gente fala que não entende uma coisa ele explica outra e daí ele quer que a gente saiba tudo. A gente fala que não entendeu e ele briga e fala que já ensinou.*
>
> *Eu mudaria a forma de expressão dos professores, tem professores que explicam só que tem alunos que não entendem e quando a gente quer tentar entender tem professor que não repassa de novo.*

Algumas falas sinalizaram que a participação na CPA provocou mudanças no comportamento e na maneira como tentam resolver os problemas na escola revelando contribuições da AIP no âmbito da formação pessoal

> *Pra falar a verdade também, eu acho que eu mudei muito, porque antes eu era um pouco bagunceira e aí eu comecei a participar da CPA e comecei a melhorar e tipo, as coisas que eu vejo que eu consigo mudar eu tento, me esforço.*
>
> *Eu achava assim 'não sei por que eu fui chamada pra isso', mas depois que eu vi que eu estava conseguindo ajudar a melhorar a escola aí eu vi que funcionava. A gente tem também uma aluna que participa da CPA só que ela não pode vir hoje que é a Raissa, ela também dava muito trabalho, ela não se interessava pelos estudos. Antes da CPA ela já estava melhorando, mas com a CPA ela passou a ter uma responsabilidade maior de ajudar na escola e ela melhorou muito. E hoje ela é uma aluna que tudo que precisa, tudo que tiver no poder dela, ela vai fazer, ela vai ajudar. Isso mudou na escola entre os alunos da CPA.*

Uma fala destacou a importância da CPA na melhoria da escola e do grêmio como instância em que o estudante tem maior empoderamento. Na fala do aluno o grêmio se constitui como um espaço de diálogo entre os próprios estudantes, fato que não acontece muitas vezes na CPA por se sentirem retraídos frente aos profissionais da escola. Na palavra desse aluno,

> *Desde que a CPA começou eu sempre fiz parte dela. Eu acho que a CPA ela influencia bastante pra estrutura da escola. Ela tenta visar bastante isso. Problema de quadra que nem a gente viu, muitas escolas que não tem biblioteca. Tendo isso, muda bastante a estrutura da escola e a CPA ajuda a lutar por essas coisas. Agora o grêmio já foi feito pra melhorias internas da escola, quanto a alunos, professores. Seja o que for, o que tiver errado a gente tentar ajudar e não repreender aquela pessoa. A CPA, geralmente ela tem participação dos gestores, dos professores, então o aluno acaba se retraindo um pouco de falar certas coisas. Agora no grêmio é um conversa de aluno com aluno, então não tem isso. Aluno com aluno vamos dizer assim que ele se sente igual.*

Acreditamos que os estudantes que participam na CPA representando seus pares, ainda que timidamente, experimentam um "protagonismo da própria educação" (PUIG, 2000, p. 27), pois ao participarem ou tomarem "parte direta em todos aqueles aspectos do processo formativo possíveis de deixar em suas mãos" (PUIG, 2000, p. 27), gradativamente apreenderão que seu compromisso extrapola este espaço e se entregarão ao trabalho de mobilização dos demais estudantes para a conscientização de sua responsabilidade com a escola que querem construir a partir desta que estudam, conhecem e que reclama por transformação.

Nesse sentido, refletir sobre participação é se comprometer com a formação para a autonomia. Paulo Freire (2001) alerta sobre nosso compromisso como educadores, de contribuirmos para a formação de pessoas autônomas. Segundo Freire a capacidade de tomar decisão está relacionada ao exercício de tomada de decisões, à aprendizagem dessa capacidade, pois ninguém nasce pronto para decidir, as

pessoas aprendem a decidir decidindo. Salienta, ainda, que esse processo de aprendizagem de tomada de decisão contribui para a construção da própria subjetividade, do ser gente/humano, para a constituição da autonomia. Nessa perspectiva, ninguém é autônomo primeiro para em seguida ter a capacidade de decidir, esta se constitui na experiência das várias decisões que são tomadas ao longo da vida (FREIRE, 2001).

Conclusões parciais...

Dialogar com os estudantes e conhecer suas formas de pensar e praticar a participação nas CPAs confirmou a possibilidade do protagonismo estudantil no processo de qualificação da escola. Tal protagonismo se respalda na aceitação de que "os alunos são a comunidade dentro da escola" (Canário, 2006, p. 7) e por isso, devem ser instigados a lutar pela construção de uma escola pública de boa qualidade. E aqui reside o compromisso político da AIP.

Entendemos que por meio desta política de avaliação implementada na rede municipal, os sujeitos que produzem a realidade escolar podem se conscientizar de seu compromisso social e se organizar para reagir e interpretar o que a realidade revela e posicionar-se propositivamente frente às políticas de avaliação que optam, intencionalmente pela simplificação do que seja a qualidade da escola pública. Os meninos e meninas, direta ou indiretamente, nos contaram o quanto precisam de uma escola pública de qualidade. E isso nos desafia a não abandonar a escola pública à própria sorte. Os interesses das crianças e seus direitos de aprendizagens não podem ficar em segundo plano.

Referências bibliográficas

CANÁRIO, Rui – *A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia da Autonomia*: *saberes necessários à prática educativa.* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luiz C. – *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. 2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. – *Autonomia da escola.* Princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, T. O. G. – *Gestão Democrática e participação dos educandos:* um caso em estudo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

PARO, V. H. *Por dentro da Escola Pública.* São Paulo: Xamã, 1995.

PUIG, J. M.; NOVELLA, A. M.; ESCARDIBUL, S.; MARTIN, X. – *Democracia e Participação Escolar – Propostas e Atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.

SANCHES, Y. C. de S. – *A formação do aluno para a participação: uma utopia da escola pública*? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SILVA, A. L. A. – *Participação do Aluno no Processo da Gestão Democrática da Escola*: Coadjuvante ou Protagonista*? Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2002.

SOUSA Sandra M. Zákia L. – *Avaliação da educação básica e gestão de políticas públicas: uma relação em construção.* Anais do XIV Endipe, Porto Alegre, RS, 2008.

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

SORDI, Mara R. L. – Razões Práticas e Razões Políticas para Defender Processos de Avaliação Institucional nas Escolas de Ensino Fundamental. In: SORDI, M. R. L. & SOUZA, E. S. *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.

SPOSITO, M. P. – *O Povo vai à Escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Juventude e Escolarização (1980-1998).* Brasília, MEC/Inep/Comed, 2002a.

IV – O olhar dos orientadores pedagógicos (OPs) sobre a experiência de participação no processo de avaliação

1

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, DEMANDAS DO COTIDIANO ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Patrícia Regina Infanger Campos[1]
Sônia Aparecida dos Santos Nobre[2]

Introdução

A avaliação institucional tem se tornado, nas últimas décadas, tema de grande debate, principalmente, nas instituições públicas. A escola é uma instituição que acolhe grande diversidade, tem função social definida, é responsável pela formação dos sujeitos e como tal não pode viver isolada dessa política.

O processo de avaliação institucional não pode, nessa perspectiva, ser apenas mais uma implementação de políticas públicas, ele implica em discussões éticas e políticas que venham resgatar o valor e a qualidade do ensino nas escolas.

O tema "avaliação" é, sem dúvida, um dos mais complexos vividos na instituição escolar. No entanto, ele é necessário como em qualquer outra instituição. A avaliação é um processo intrínseco à Educação. Ela é ampla e não se limita ao trabalho da sala de aula. É uma construção coletiva que tem a função de orientar o trabalho; permite-nos planejar, tomar decisões, fazer escolhas, redimensionar metas, realizar ações, rever objetivos e traçar novos caminhos.

O presente artigo traz a experiência de duas orientadoras pedagógicas na construção e implementação do processo de Avaliação Institucional nas escolas da Rede Municipal de Campinas (SP). Experiências pessoais que, embora possam ser consideradas semelhantes a de outros orientadores pedagógicos, não têm a intenção de revelar a generalização dos processos que se efetivaram nas demais escolas.

O orientador pedagógico como articulador do processo de avaliação institucional

O processo de Avaliação Institucional nas Escolas Municipais de Campinas foi introduzido como política de Rede em 2008 e elegeu o Orientador Pedagógico (OP) como elemento articulador indispensável na implementação desse trabalho.

Nesse ano, nós, orientadores pedagógicos, fomos convocados a participar de uma formação específica na Rede Municipal de Ensino de Campinas para a implantação da política de Avaliação Institucional.

A escolha do orientador pedagógico como articulador do processo de implementação da Avaliação Institucional nas escolas não foi decisão tirada em discussões coletivas, mas partiu dos membros responsáveis pela organização e implementação dessa política na rede. Acreditamos que esse fato trouxe, inicialmente, um mal estar no grupo de OPs, pois além de gerar questionamentos perante tal escolha, também gerou receio em relação ao grande desafio que o novo trabalho exigiria.

---

1 Orientadora pedagógica da EMEF Júlio de Mesquita Filho.

2 Orientadora pedagógica da EMEF Raul Pila.

Outro fator que nos provocava grande angústia, naquele momento, era a preocupação com o "cair" num trabalho solitário. Sendo o orientador pedagógico responsável pela construção desse trabalho, quem poderia nos garantir que o diretor e a equipe gestora como um todo iria investir esforços nessa tarefa? Até que ponto o orientador teria o respaldo da direção nas decisões e execução desse trabalho? Será que a equipe gestora como um todo legitimaria a proposta desse trabalho? Sabemos que toda avaliação pode desestabilizar as relações de poder e desencadear conflitos que histórica e/ou hierarquicamente estavam adormecidos e que poderiam exigir tomada de decisões de nossa parte. Nesse contexto, lançar-se nesse trabalho era trilhar por um caminho, cujo começo, meio e fim eram desconhecidos.

Apesar das angústias, das inseguranças e da surpresa na assunção da nova função, os orientadores pedagógicos não ficaram desamparados nesse processo no tocante à sua formação. Foram vários os encontros mensais com a equipe da Secretaria de Educação e com a professora Dra. Mara De Sordi, assessora do projeto, professora da UNICAMP, direcionados à formação do orientador pedagógico para lhe dar condições de entender o que significava o processo de avaliação institucional e colocá-lo em prática.

Essa formação foi de grande importância na construção desse processo, contudo os frequentes embates que surgiam na escola exigiam do orientador pedagógico um poder de articulação que ia além das teorias discutidas.

Entendemos que os OPs não se sentiram confortáveis com a assunção da nova tarefa de implementação da política de avaliação institucional e muitas vezes, até se demonstraram resistentes à formação, pois naquele momento, o cenário na rede municipal não era dos melhores e nem favorável. Havia falta de profissionais nas escolas e em muitas delas, o OP acabava assumindo as responsabilidades da direção. Além da falta de especialistas, também havia falta de muitos professores. Havia outras situações nas quais o problema não era a falta de profissionais, o que não havia era tempo disponível para a participação das reuniões.

Enfim, se o trabalho com a CPA se pautava em negociações da qualidade, também o que aconteceu na prática foram muitas negociações e de diferentes ordens: entendimento da proposta, concordância com ela, assunção da responsabilidade de ser articuladores, tempo para as reuniões, definição dos participantes e tantas outras demandas.

Experiências vividas no cotidiano escolar: Avaliação Institucional e sua estreita relação com o Projeto Político Pedagógico

Contar histórias é possibilitar aprendizagens? "É sempre a arte de continuar contando?" (BENJAMIN, 1980, p. 62).

Quando contamos uma história, narramos fatos, elencamos personagens, destacamos sentimentos, tecemos paralelos com momentos antecedentes e outros que ainda virão. Quando contamos histórias praticamos a dialética da vida: ensinamos num movimento incessante de ação e reflexão que se apega a conhecimentos existentes na perspectiva da criação de tantos outros conhecimentos.

A arte de continuar contando histórias faz parte do ofício dos profissionais da educação. Nós acreditamos que continuamos contando histórias porque ensinamos e aprendemos com elas e nos tornamos outros a partir de cada nova história, pois "contar histórias é possibilitar transformações naquele que conta e naquele que ouve" (CAMPOS, 2010, p. 81).

Contar uma história é o objetivo desse texto. Uma história com foco demarcado: a implementação da política de Avaliação Institucional, contada por duas orientadoras pedagógicas.

Falaremos desse lugar. Do lugar da orientação pedagógica, que assumiu papel de destaque nesse processo.

Nas últimas décadas a educação vem vivendo crises que além de descaracterizar sua real função social, vem comprometendo a qualidade de ensino oferecido na instituição escolar. Na atualidade, falar sobre educação escolar implica refletir sobre inovações, mudanças e políticas que precisam, urgentemente, ser implementadas nas escolas.

A construção de uma escola democrática, na qual os diferentes segmentos (pais, alunos, professores, funcionários e gestão) possam se corresponsabilizar por um ensino de melhor qualidade não é tarefa fácil; mas, com certeza, se for dado credibilidade à importância da efetiva participação dos diferentes segmentos, a escola terá dado o primeiro passo para conseguir a adesão de novos parceiros na luta por melhorias no ensino.

A Avaliação Institucional pode se caracterizar como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola. Os relatos que ora fazemos, trazem como cenário as experiências vividas em duas escolas municipais da cidade de Campinas, SP, na construção do processo de avaliação institucional e na formação das CPAs (Comissão Própria de Avaliação).

Com a política de gestão democrática torna-se visível e indispensável a participação da comunidade escolar na tomada de decisões da escola. Já existia nas escolas em questão um caminho iniciado a respeito da avaliação e da sua importância na organização dos espaços e tempos escolares. Ainda não havia no Projeto Político Pedagógico dessas escolas espaço para a Avaliação Institucional, porque também era novidade para nós, mas existia espaço demarcado para a prioridade da avaliação de todo trabalho realizado. Acreditamos que poderíamos investir nessa direção: ampliar as discussões que já vinham sendo realizadas.

No início do ano letivo de 2008 a CPA foi constituída com membros representativos de todos os segmentos (pais, alunos, professores, funcionários e gestão). O trabalho de sensibilização da comunidade escolar que já vinha sendo feito, foi intensificado com a proposta oficial de introdução do processo de Avaliação Institucional[3].

Um dos grandes desafios das escolas tem sido elevar a qualidade de ensino. Se por um lado tínhamos a clareza de que nossos alunos, na sua maioria, vem de um meio sociocultural desprivilegiado e que trazem consigo muitas dificuldades, por outro, sabíamos que ainda havia muito que poderíamos fazer (equipe gestora, corpo docente) para que eles avançassem no aprendizado.

Contudo, havia a necessidade de estabelecer um grupo de discussão e encaminhamentos – a Comissão Própria de Avaliação – e de definir o plano de metas e ações. Perguntamos aos professores, funcionários, alunos e também suas famílias sobre: como seria a escola que você gostaria de ter? Qual a escola de seus sonhos? Quais são os pontos positivos da escola? Quais são os pontos negativos da escola que precisam ser melhorados?

Ao perguntar à comunidade escolar o que ela entendia por uma escola de qualidade obtivemos respostas como:

> *"... escola de qualidade é aquela na qual as crianças aprendem com rigor os conhecimentos que as tornem conscientes, felizes e que enfim possam se realizar como pessoa contribuindo para a construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária."*
>
> *"... escola de qualidade é estar linda, grande, acolhedora, cheia de verde e de professores mais engajados."*
>
> *"A escola de qualidade é exigente naquilo que realiza e não admite corpo mole, faz os trabalhos corretamente, prima pela ética. A escola de qualidade é aberta a todos. A escola de qualidade é reconhecida pelas condições de infraestrutura, por profissionais competentes e com condições de trabalho".*

Ao analisar tais opiniões pudemos constatar alguns aspectos essenciais na definição de uma escola de qualidade, como: escola aberta a todos, escola bonita e acolhedora, profissionais engajados e competentes, escola com infraestrutura e ética, escola que ensina com qualidade. Dessas simples, porém amplas perguntas de pesquisa, conseguimos elencar o que seria necessidade e prioridade para a melhoria da qualidade da escola. Das respostas, um tímido plano de metas e ações foi organizado.

3 A escola "Raul Pila" já dispunha de um rico material coletado nos diferentes segmentos, com o qual continuamos a trabalhar. Faz-se necessário ressaltar que essa escola aderiu, voluntariamente, ao processo de Avaliação Institucional em 2005.

Estabelecemos um cronograma anual de reuniões, sendo uma ou duas reuniões por mês de acordo com a necessidade do momento. Tivemos também reuniões de caráter extraordinário para discutir temas emergenciais, mas a grande discussão se pautou na necessidade de sensibilizar as famílias para participarem mais da vida escolar de seus filhos. Trabalhamos no sentido de conscientizar as famílias sobre as demandas da escola e a importância dos pais estarem atentos à aprendizagem de seus filhos[4].

Dentre outros temas, trouxemos à tona discussões sobre o processo de aprendizagem e seus resultados. Socializamos os resultados da Provinha Brasil e de Conselhos de Ciclo/turmas da Escola, pretendendo, assim, fomentar maior reflexão sobre os indicadores de qualidade da escola, e, juntos, traçar ações que viessem a contribuir para a melhoria do ensino. Começamos a traçar paralelos entre o trabalho que recém se instalava com pontos já existentes no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Outro aspecto bastante discutido no coletivo da CPA foi: o que entendemos por avaliação institucional (AI) e qual é sua função dentro da escola. A partir das reflexões o grupo definiu que *"a Avaliação Institucional tem por objetivo proporcionar a reflexão sobre a nossa escola e nossa prática. É um momento coletivo de reflexão, discussão e encaminhamentos que vão nortear nossos trabalhos"* [5].

Num movimento dialético, no qual o grupo tentava entender e esclarecer a si próprio quais eram as razões da existência da Comissão Própria de Avaliação na escola, os encontros coletivos foram tomando forma nas discussões de temas, como:

- Dificuldades que encontramos em nosso dia a dia;
- Reflexão sobre o processo pedagógico que envolve ensino/aprendizagem;
- Qual é a melhor forma de funcionamento geral da escola;
- Gestão escolar e reflexão sobre as tarefas e funções de cada um (aluno, professor, gestão, funcionário, família);
- Planejamento de eventos que estreitam os laços família/escola.
- Sugestões de alunos aos professores para melhorar as aulas;
- Indisciplina de alunos;
- Dificuldades na infraestrutura física e humana.

Deve-se registrar que todos esses pontos já vinham sendo trabalhados na escola antes da implementação do processo de Avaliação Institucional, porém os resultados nem sempre foram satisfatórios. Embora a participação das famílias na escola tivesse sido aumentada, a presença dos pais e efetiva participação ainda era bastante pequena em relação ao número de alunos da escola. Os casos de indisciplina ainda eram graves, fato que atrapalhava o bom andamento dos trabalhos pedagógicos em sala de aula.

Para atingir tais metas os membros da CPA pensaram em algumas ações a serem desenvolvidas, tais como:

- Organizar mais reuniões com as famílias. Repensar os horários de reuniões, oferecendo, assim, maior possibilidade de participação dos pais;
- Promover palestras que abordassem temas como, por exemplo, relação pais e filhos, valores e importância da escola;
- Trazer o Conselho Tutelar para conversar com os professores e as famílias, a fim de orientá-los e esclarecer quais são os direitos e deveres da escola e das famílias;
- Promover mais eventos culturais, a fim de possibilitar maior integração entre escola e família (ex.: Festa Junina, Festa da Primavera, Comunidade em Ação);

4 Ao longo desses anos de trabalho com a CPA foram utilizadas diferentes estratégias para mobilização da comunidade escolar, como: palestras, festas de integração escola/família; maior número de reuniões de pais e assembléias com alunos.

5 Definição elaborada coletivamente pelos membros da CPA da EMEF Raul Pila.

- Organizar um painel informativo da CPA onde havia constantes atualizações sobre as ações realizadas na escola;
- Intensificar as discussões sobre estudos, teóricos, metodologias e didáticas desenvolvidas em sala de aula.

Podemos dizer que nesse primeiro ano de implementação da política de Avaliação Institucional, em 2008, os trabalhos com a CPA aconteceram quase que à margem dos demais acontecimentos da escola. Mais pareciam reuniões isoladas por um grupo de pessoas que ficavam falando sobre os problemas encontrados.

Ao final de 2008, quando as escolas leram as orientações para organização do Projeto Político Pedagógico de 2009, observamos que havia um item que especificava a inserção dos nomes dos membros da CPA e do Plano de Ações e Metas da escola.

Se no ano anterior as discussões se pautavam mais no campo das ideias, nesse momento, havia a necessidade de traduzi-las para a escrita do Projeto Político Pedagógico, o que resultou em mais dúvidas, inseguranças, incertezas. Contudo, a política de Avaliação Institucional continuava e ganhava força.

A organização do Plano de Metas da CPA foi fruto de muito movimento na escola: reuniões com os membros da CPA para avaliar os primeiros passos de trabalho com a Avaliação Institucional; reuniões com os demais profissionais da escola para definir quais situações elencadas no ano anterior fariam parte do Plano de Metas para 2009. Movimentos advindos do contato de pessoas, das demandas geradas no cotidiano escolar e dos possíveis planejamentos de outras ações.

As reuniões de formação continuaram e em muitas delas o tema gerador voltou-se para a organização do Plano e Metas da CPA. Questões relacionadas à estrutura do plano foram discutidas diversas vezes, tais como:

- Como definir as metas?
- Qual a diferença entre metas e ações?
- O que realmente vem a ser problema para a escola?

Conforme aconteciam as reuniões, tínhamos a certeza de que o processo que se estabelecia continuava demandando bastante ação por parte do OP, sendo a mais importante e desafiadora delas a ação de tornar o trabalho de Avaliação Institucional parte efetiva do cotidiano escolar e, por consequência, do Projeto Político Pedagógico.

Entre dúvidas e respostas, erros e acertos, inseguranças e embasamentos, solidão e cooperação, o que podemos dizer ao longo desses anos (estamos hoje em 2012!) é que a Política de Avaliação Institucional nas escolas de ensino fundamental de Rede Municipal de Ensino de Campinas não se configurou em apenas uma realidade. Houve e continua havendo muita diversidade tanto na forma de condução dos trabalhos da CPA nas escolas, como em relação aos resultados alcançados.

Embora a política de Avaliação Institucional tenha sobrevivido aos diferentes Secretários de Educação – fato que em si já revela a sua importância – e nesses governos terem ocorrido alguns encontros entre membros de CPAs de diferentes escolas e dirigentes municipais, os resultados de sua implementação ainda acontecem mais de forma interna à escola do que no tocante da própria rede municipal.

As condições de infraestrutura mencionadas anteriormente em muito pouco – ou quase nada – foram melhoradas. Ainda hoje, existem muitas escolas que lidam diariamente com a falta de professores, especialistas e funcionários para completar seu quadro. E para tal fato não existe negociação, pois a existência de profissionais nas escolas é condição primária para o desenvolvimento de qualquer trabalho independente de sua qualidade.

Além disso, outro aspecto a ser mencionado é que muitas outras demandas elencadas pelas CPAs das diferentes escolas que dependiam de encaminhamento e/ou solução por parte da SME foram contempladas apenas em caráter de negociação. Isto é, foram ouvidas pelos dirigentes, contudo a ação necessária para a superação do problema em poucos casos se efetivou. A política implementada não teve, até o momento,

força suficiente de negociação para concretizar as necessidades elencadas pelas escolas, tão importantes para a elevação da qualidade da educação municipal.

O que podemos mencionar de realmente positivo no processo de implementação da Política de Avaliação Institucional é em relação ao trabalho que pode se efetivar dentro de cada escola. Dizemos que "pode" se efetivar, deixando uma incerteza nas palavras, porque ela depende de algumas condições que precisam ser constituídas no cotidiano escolar. Assim sendo, dependem:

- da atuação do Orientador pedagógico como efetivo articulador não apenas dos processos da CPA, mas dos processos que efetivam a organização, a implementação e a avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola entre os atores que a constituem;
- do trabalho coletivo e de parceria entre OP e os demais membros da gestão escolar, que não podem entender jamais que o trabalho com a CPA é de única responsabilidade do OP;
- do trabalho coletivo entre OP, equipe gestora, professores, alunos, funcionários e pais no processo de organização, entendimento, aplicação e constante avaliação do plano de metas de CPA;
- da clareza por parte de toda comunidade escolar e membros da CPA de que os resultados das ações do Plano de Metas, somente acontecerá se envolver a participação e a responsabilização por parte de todos;
- da clareza que a CPA não será a responsável e nem suficiente para resolver todos os desafios e problemas da escola, principalmente quando estes ultrapassarem os muros da escola e demandarem de ações de outros agentes municipais.

A experiência acumulada com o desenvolvimento do trabalho ao longo desses anos nos revela que algo de extrema importância que o processo de Avaliação Institucional proporcionou, e continua proporcionando às escolas, é a determinação de tempos e espaços específicos para a discussão dos problemas do cotidiano escolar contando com atores que não se restringem aos professores e à equipe gestora.

Esse fato foi ganhando força conforme o Plano de Metas de CPA foi sendo incorporado ao Projeto Político Pedagógico das escolas e às diferentes propostas nele contidas.

O que queremos dizer com isso?

Queremos dizer que cabe ao OP principalmente – mas também aos demais membros da CPA e da escola – articular as ações que acontecem no seu interior de maneira a tecer redes de relações. Isto significa aproveitar a forma como a escola encontra para definir a organização dos tempos e dos espaços escolares e consequentes projetos gerados por essa concepção em favor do desenvolvimento das ações do Plano da CPA.

Se a escola tem, por exemplo, um projeto para reforço escolar dos alunos e tem como um dos problemas do Plano da CPA a grande quantidade de notas baixas na escola, é possível articular o projeto que a escola já tinha com a demanda elencada pela CPA.

O contrário também pode ser verdadeiro. Aos poucos, se o trabalho de articulação das ações do cotidiano escolar for se efetivando, será mais fácil elencar problemas e analisar situações.

Se o OP e os demais atores da escola e CPA conseguirem tecer relações entre as necessidades da escola, os projetos que ela tem e as metas que precisa atingir, o trabalho com a CPA ficará mais fácil e ocorrerá de maneira integrada aos acontecimentos da escola e não mais paralelo a eles.

Considerações finais

A mobilização e organização coletiva exigem grande perspicácia por parte de seus articuladores. Num grupo de pessoas há sempre diferentes modos de ver os problemas, diferentes concepções de vida, diferentes experiências, valores e tomadas de decisões frente ao mesmo problema. Para que o grupo caminhe coletivamente e os conflitos sejam positivos no sentido de que cada um cresça no modo de pensar e agir, é preciso muito diálogo. Não é tranquilo lidar com a diversidade de opiniões e fazer com que essas atendam a meta principal desse trabalho que é a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

O orientador pedagógico que já conhece a amplitude e complexidade da rotina da escola, assim como seus atores, juntamente com a equipe gestora tem grande responsabilidade no sucesso desse trabalho. Nessa perspectiva consideramos que a coordenação e articulação desse trabalho exigem alguns cuidados que não podem passar despercebidos, como:

- Iniciar o trabalho com quem estiver interessado, mas nunca desprezar a necessidade de constante sensibilização. Cativar outros membros e ampliar as adesões no grupo é de grande importância. Esse é um trabalho que cada segmento deverá centralizar forças.
- Sabemos que as escolas enfrentam no seu cotidiano grandes dificuldades (falta de infraestrutura, falta de professores, alunos indisciplinados, famílias ausentes, etc.) e que o número de demandas é muito grande. Nesse sentido é preciso ter cuidado para não se perder no caminho. Não adianta selecionarmos um grande número de demandas e não dar conta delas. É muito importante saber elencar as demandas mais urgentes e focar nelas.
- O trabalho é coletivo. A busca por melhorias no ensino tem que ser coletiva. Cada segmento tem sua parte, seu fazer nessa conquista. É preciso saber ouvir a opinião do outro e, muitas vezes, abrir mão de suas concepções para que o grupo se mantenha unido e possa lutar juntos pelos objetivos e metas planejadas.
- É preciso zelar para que os diferentes segmentos estejam representados e que as decisões sejam realmente democráticas. Fazer com que as decisões da CPA cheguem até os diferentes pares não é tarefa fácil, mas necessária.
- Os dados que são coletados com toda a comunidade escolar não podem ficar na gaveta. Precisam ser discutidos, contextualizados e problematizados. A partir das discussões coletivas é preciso estabelecer metas, ações e manter-se firme nos encaminhamentos.
- Manter os registros sempre atualizados. O registro deverá ser um instrumento que retratará a essência das informações coletadas e discutidas tanto na CPA, como nos diferentes coletivos da escola. Além de ser um importante arquivo histórico, ele pode e deve ser revisitado sempre que necessário.
- A divulgação dos resultados é muito importante. Lidar com os resultados positivos é bom e fácil, mas os "ruins" merecem atenção especial. Não devemos destruir ninguém. Todos nós somos passivos de erros, mas não podemos fazer vista grossa ou "passa a mão na cabeça" daqueles que faltam com responsabilidade profissional. É importante manter uma postura construtiva numa perspectiva de que podemos também aprender com os erros, podemos mudar, melhorar e crescer.

Pensamos, assim, que aprender a lidar com a Avaliação Institucional como política pública inclua também alguns conteúdos como a frustração de alguns de seus membros frente a estas situações colocadas.

Consideramos que o papel dos Orientadores Pedagógicos, enquanto articuladores da CPA, é de grande responsabilidade, pois envolve o trabalho com diferentes segmentos tanto na sua particularidade quanto na integração do todo, no sentido de manter a unidade escolar. Se por um lado é preciso garantir que cada um dos membros da CPA se sinta a vontade para participar, questionar e propor, por outro pesa também a responsabilidade de fazer valer as decisões e posicionamentos da CPA junto à escola enquanto instituição. Muitas vezes, não percebemos a valorização/conhecimento/reconhecimento do real papel da CPA pela comunidade escolar, o que, por sua vez, demanda das próprias experiências, concepções de mundo, sociedade e gestão escolar.

Percebemos que não há uma linha que delimita a fronteira entre projeto político pedagógico e avaliação institucional. Ambos estão intimamente relacionados. É a avaliação que redimensiona o projeto pedagógico. Sem ela não podemos saber até que ponto as ações atingiram os objetivos desejados.

A partir da avaliação podemos redirecionar e, portanto crescer. Não se trata apenas de implementar o processo de Avaliação Institucional, de criar CPA porque é moda ou está estabelecido em decretos/resoluções vindos da Secretaria de Educação. Trata-se de entender que a avaliação deve acontecer para refletir, para discutir, para se inteirar das reais condições da escola, para acompanhar, para avançar e melhorar a qualidade de ensino.

Como palavras finais, desejamos que possamos continuar contando histórias, ensinando e aprendendo com elas. Mais ainda, que as experiências aqui partilhadas, muito embora de maneira pouco detalhadas, possam suscitar reflexões e tantas outras possibilidades de histórias.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Os pensadores: textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. A Orientadora Pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e O Pequeno Príncipe. Campinas, SP: [s.n.], 2010. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

LIVRO ATAS da Avaliação Institucional das escolas: EMEF Raul Pila e EMEF Júlio de Mesquita Filho, 2008, 2009, 2010 e 2011.

FERNANDES, Maria Estela Araújo. Avaliação Institucional da Escola: Base teórica e construção do projeto. Coleção Magister. Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, 2002.

PROJETO PEDAGÓGICO das escolas: EMEF Raul Pila e EMEF Júlio de Mesquita Filho, 2009 e 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes de e SOUZA, Eliana da Silva (Org.). A Avaliação como instância mediadora da qualidade da educação pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação Campinas, Campinas (SP): Ed. Millennium, 2009.

2

CPA: PELA QUALIDADE DO ENSINO E PELO ENSINO DA CIDADANIA

Flávia Martins Guimarães Fung[1]

Após assumir o cargo de Orientadora Pedagógica na EMEF Elza Maria Pellegrini de Aguiar, Campinas/SP, em outubro de 2010, percebi a necessidade de investigação de saberes e competências voltadas à gestão de espaços de participação comunitária e educação para cidadania ativa. A proposta política do município inclui o CE (Conselho de Escola), o CCT (Conselho de Ciclo e Termo), a CPA (Comissão Própria de Avaliação) e o GE (Grêmio Estudantil), como institutos participativos compostos por representantes dos diversos setores que compõem o enredo escolar: alunos e seus responsáveis, docentes, funcionários e gestores, comunidade do entorno da escola, além da possibilidade da articulação com parceiros da rede pública e de instituições privadas.

Dentre as funções delegadas à Orientação Pedagógica está a articulação dos Conselhos de Ciclo e da CPA. O trabalho com Conselhos de Ciclo segue um padrão geral dentro da rede pública, porém a CPA se apresentou uma proposta nova em redes de ensino fundamental público e, com o estudo das diretrizes de trabalho, estudos documentais e relatos de outros profissionais, percebi que ainda não há um consenso sobre o uso e a organização destes espaços nas escolas. Nesta situação, continuei a investigação sobre o que deveria ser feito e quais os efeitos destes institutos na educação da comunidade escolar e na gestão da escola. As inquietações e os questionamentos foram tantos que este tema conduziu minha pesquisa de Mestrado e compartilho aqui um pouco do que aprendi e do que acredito sobre a importância da Comissão Própria de Avaliação.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Campinas apresentam, como princípio, a educação para a cidadania ativa e o empoderamento, pensando um currículo para um mundo em mudança permanente e que ainda não concretizou a plena cidadania com efeitos na igualdade de direitos para todos. Segundo o documento:

> ... nosso desafio é, enquanto educadores, participar dessas mudanças com a intencionalidade própria de nossa atuação, comprometida com uma cidadania que inclua a todos, sem restrição de classe, raça, religião ou gênero. Portanto, é preciso ter claro qual projeto histórico de sociedade pretendemos concretizar, a fim de que mobilizemos ações coerentes com esse intuito, tanto dentro da escola como nos aparatos administrativos que formulam e implantam políticas de educação (SME/ Campinas, 2010, p. 11).

O princípio de cidadania ativa e de empoderamento contido nestas diretrizes de ensino dão condições para a prática de hábitos sociais de envolvimento e de corresponsabilidade social. Estes hábitos iniciam a comunidade escolar na ação reflexiva, na adoção de atitudes em favor do bem estar coletivo e na organização saudável do ambiente de trabalho e convivência que é a escola.

1 Orientadora Pedagógica da EMEF Profa. Elza Pellegrini de Aguiar.

Consciente ou inconscientemente, as pessoas apoiam as decisões tomadas nos grupos aos quais pertencem: o silêncio é uma escolha. O posicionar-se é outra. E ambas interferem nos processos decisórios. Pensar que seres que nascem totalmente dependentes serão requisitados a escolher o que ser e fazer no dia a dia é ponderar sobre a necessidade de desenvolver uma habilidade, aprender algo.

Toda relação social poderá ensinar sobre como fazer escolhas. Nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Campinas, o compromisso com este aprendizado está explicitado. Ensinar a escolher, pois é a escolha que poderá gerar um estilo de vida empoderado, um fator externo que alterará a capacidade crítica e a estrutura ética dos atores sociais da escola, retirando-os do caráter passivo para o de indivíduo ativo. Um cidadão reflexivo é, provavelmente, o resultado esperado desta diretriz que busca promover um estilo de vida pautado em escolhas cada vez mais conscientes. A constituição de um verdadeiro cidadão.

O fundamento metodológico para a concretização deste princípio está estabelecido pela educação libertadora defendida por Paulo Freire, inserido nas orientações de como coordenar os órgãos de participação coletiva nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas. É importante compreender que as ações participativas na gestão, estão inseridas no currículo de ensino das escolas. Cada órgão possui um conteúdo a ser assimilado e uma percepção crítica e transformadora a ser realizada sobre este conteúdo.

O modo de gerenciar as escolas educa a comunidade sobre cidadania, apresenta-lhe os poderes que têm ou não, os saberes e competências que precisa adquirir e a capacidade de analisar e decidir o que precisa desenvolver em parceria com outros coletivos. A Comissão Própria de Avaliação pode unir tudo isto a favor do coletivo e do empoderamento comunitário.

As pessoas, enquanto agentes da participação, são o principal fator do sucesso ou insucesso da implantação e manutenção de processos de gestão participativa e educação para o empoderamento comunitário. São as relações entre os atores concretos que darão materialidade ao órgão. Nas teias das relações se fazem os contratos, os incômodos e acomodações. Isto depende da concepção ou tempo político de cada comunidade, e pode ser aprendido pela política participativa. Com a CPA, o que antes exigia um cargo diretivo ou de governança para intervir na gestão da escola, agora possibilita ao indivíduo, em seu próprio local e pelo seu olhar reflexivo sobre a vida, atuar na organização em prol de suas necessidades. Os gestores escolares passam a sofrer a influência do indivíduo para agir em consonância com suas aspirações. Não basta apenas permitir a expressão de suas percepções de risco e necessidades sem levá-las em consideração no ato de suas deliberações.

Penso a CPA não como um órgão teórico, mas a humanizo, pois a vejo como o encontro de indivíduos separadamente estranhos entre si, unidos por uma teia de integração que é a escola e pela mesma intenção de busca da melhoria da qualidade de ensino para a comunidade via participação.

Para que a participação ocorra efetivamente é importante aplicar o princípio do dar e receber. O direito de receber, segundo sua capacidade de acolher uma parte do todo, assim como a responsabilidade de trazer uma oferta a este participado. A via da participação pode ter duas mãos e um único sujeito usufruir das duas direções. Porém, apenas quem faz parte pode receber sua porção, e para que todos recebam sua parte a CPA usa o princípio da democracia representativa. A representação legítima precisa da eleição entre os pares (aluno-aluno, pais-pais etc.) e é preciso estimular em alguns momentos, que os representantes eleitos apresentem ações da democracia direta ou de massas para ouvir seus representados e agir de acordo com suas proposições, ampliando, o máximo possível, o efetivo envolvimento e a participação popular. São caminhos diretos as assembleias e as consultas do tipo "referendo". Neste diálogo é possível ao representante ser porta-voz das necessidades do grupo e de suas contribuições. Pelo representante é possível usufruir o poder consultivo nas tomadas de decisões.

É possível notar que, ao longo da prática de participação, os componentes da CPA percebem que o direito a participar torna-os corresponsáveis pelos resultados da gestão. Em alguns momentos, sofrem o impacto "da perda da ilusão de serem protegidos pelos poderes públicos" ou de que suas falas e pedidos não servem de nada, pois não são atendidos imediatamente como é o desejo natural das pessoas. Estas duas situações, entre outras, podem fazer as pessoas recuarem. Este é um estado a ser contornado pela

Orientação Pedagógica – que é articuladora – e também pelo grupo, fortalecendo em todos a crença em sua capacidade de refletir para tomar decisões, confiança em sua ponderação e aprendizado sobre responsabilidade e consequências.

A CPA é entendida em nossa escola como parceira do Conselho de Escola – é uma comissão de pesquisa sobre os fatores que interferem na qualidade do processo de aprendizagem, e entendemos que as questões metodológicas, relações humanas na aprendizagem, estrutura física da escola e gestão de recursos materiais são os focos que devem ser investigados e analisados para, após descobertos os problemas ou pontos positivos, permitir que a comissão elabore propostas de soluções e ampliação de melhorias para os gestores e Conselho de Escola, com base nos estudos e propostas feitas.

Assim a CPA educa para o uso maduro da participação cidadã e vem auxiliar na necessidade constante do gestor de planejar, implantar, manter e verificar processos que aprimorem a qualidade dos programas, projetos de ensino e atendimento. Na autoavaliação institucional, todos os que compõem a instituição são avaliadores e avaliados. Mas neste processo surgiu uma interessante descoberta. A CPA que tem como foco central algumas das ações mais corriqueiras do ensino, avaliar e mobilizar potenciais deveria gerar reações tranquilas entre nós, profissionais da educação que somos. Mas o que parecia lógico, avaliar para definir os rumos do ensino-aprendizagem da escola, não se revela tão simples enquanto tarefa coletiva. Aliás, compartilhar o poder de decisão que os especialistas detinham sobre o que é qualidade de ensino tem se mostrado o ponto nevrálgico da ação docente individual. Um desafio a ser superado pela persistência do trabalho e pelo debate reflexivo com os docentes e gestores sobre os objetivos explicitados no Plano de Avaliação Institucional da Rede Municipal de Ensino de Campinas (2007, p. 8) que defende que o ato de avaliar instituições educacionais surge da necessidade de reunir informações sobre a realidade das organizações, conhecer seu estado, analisar a adequação entre resultados e objetivos, estudar estratégias de ajustes e/ou melhorias das ações em prol da conquista da melhoria da qualidade do ensino e da satisfação da comunidade escolar.

A existência da CPA revela a intenção de reconhecimento do direito e da capacidade de diferentes atores sociais de avaliar a escola e de contribuir para a conquista da qualidade da educação. Segundo Sordi e Souza (2009) *"avaliar é sempre um ato político",* pois os diversos atores da avaliação têm aí a oportunidade de defender sua compreensão de qualidade. A fuga do enfrentamento das diferenças pode ser um dos fatores que levam à escolha de alguns atores – que se sentem mais qualificados – de excluir outros. Porém, a fundação da CPA reclama o direito de participação múltipla para que a comunidade exerça a liberdade de avaliação e decisão, quer seja para questões simples ou complexas.

A avaliação institucional, para nós, é uma oportunidade de reconhecimento de dificuldades e de sucessos visando ao aperfeiçoamento e melhoria das pessoas e dos processos que desenvolvem em consequência da educação.

Para ter efeito transformador temos buscado implantar ações com base nos princípios básicos de autoavaliação apresentados por Fernandes (2002): a) adesão voluntária; b) avaliação total e coletiva da escola; c) respeito à identidade da escola; d) unidade de linguagem; e) competência técnico-metodológica.

O projeto precisa ser da vontade de toda a comunidade escolar. É preciso sensibilizá-la, comunicá-la sobre o projeto e incitá-la a participar. Todos os segmentos da escola devem ser avaliados por todos os que formam a comunidade escolar. Não há a necessidade da totalidade numérica dos elementos da comunidade, mas todos os segmentos precisam ser representados.

Como cada escola está inserida em um contexto social, histórico, filosófico e projeto pedagógico próprios, as decisões e a avaliação devem ser elaboradas por sua própria comunidade, para ser coerente com esta identidade. Para garantir a efetividade da comunicação, todos devem compreender o significado dos termos e conceitos, o objetivo do projeto, os princípios utilizados nos instrumentos de coleta de dados e análise destes. A unificação dos conceitos e da linguagem é essencial para garantir a validade da avaliação para fins gerenciais e diretivos.

A coleta de informações deve ser realizada metodicamente, garantindo a fidedignidade, unidade das informações e a análise em conformidade com o perfil da instituição.

Estes princípios auxiliam na formação do pensamento elaborado que a cidadania ativa requer e favorecem a cooperação entre especialistas e leigos que vivem a escola em seu dia a dia. A constituição destes princípios é progressiva.

Em nossa experiência notamos que a comunicação deve ser um objeto de preocupação constante, pois a mensagem distorcida gera viés de entendimento e atrapalha os resultados dos trabalhos. Por isso temos exercitado buscar ampliar a unidade de linguagem através de reuniões de pais, de estudos dirigidos em salas de aula de documentos como PPP (Projeto Político Pedagógico) e Regimento Escolar, por exemplo. Para que seja fortalecida a identidade da escola, tem sido fundamental, quando legalmente permitido, a análise de documentos oficiais e a construção participativa destes.

Buscamos dar à CPA um formato de arena de coleta de informações e de diálogo reflexivo sobre estas. Todos os agentes são chamados à função de investigadores, analistas e propositores de soluções das situações-problemas ou pontos de mudança para a escola. A função da Orientação Pedagógica é de articuladora e não de propositora centralizadora de temas a serem discutidos em reunião. As reuniões são semanais, exigindo maior dedicação dos representantes e favorecendo a construção de alianças e articulação entre os membros e a comunidade escolar. A efetividade da inclusão pode ser constituída neste organismo. Pessoas dispostas a apresentar suas reclamações ou sugestões procuram membros da CPA, dando voz a discursos anteriormente silenciados.

No correr dos trabalhos, os debates iniciados dentro deste fórum foram expostos e abertos a outros espaços/pessoas e acabaram por influenciá-lo. A fala de bastidor, legitimada, criou espaços paralelos de negociação na escola. Este universo paralelo poderia dificultar a consolidação da representatividade e disseminar a descrença neste modelo. É preciso trabalhar com estes eventos, sem ignorá-los, descobrir as lideranças que ele revela e chamá-los a compor a equipe de trabalho de forma explícita.

Pensamos que este poder paralelo se levanta quando está ausente a legitimidade das representações ou quando os membros da CPA não conseguem se manter focados em seus propósitos e até mesmo como estratégia de enfraquecer o instituído. É preciso estar atento à constituição de estatutos implícitos, que contaminam os processos de participação e enfraquece a política pública ofertada. A falta da prática da participação e da valorização de fóruns pela comunidade, deixa vulnerável este instituto.

Estas dificuldades, conforme apresentadas por Luchmann (2002), são frutos da novidade que a gestão participativa representa. Ela não está consolidada, precisa romper os *habitus* de dependência e autoridade centralizada. O conceito de parceria e corresponsabilidade está em construção, a prática de gestão participativa por meio de comissões é uma lição em aprendizagem que vem permeada da herança cultural de heteronomia.

As dificuldades não invalidam o processo. A escola é um dos espaços de convivência da comunidade, está integrada a ela e é foco de sua observação. As crianças e os adolescentes do bairro estão sob a sua influência. Como instituição educativa é, potencialmente, uma formadora da cidadania ativa. Quando propõe ações de participação, acaba por influenciar na constituição cidadã das famílias locais. A escola é responsável pela articulação da participação e por este efeito.

A experiência vivida até aqui apresenta as contradições e conflitos da democracia representativa. Como um microcosmo representativo da sociedade mais ampla, o campo da educação escolar dá à comunidade atuante, fontes para a aprendizagem sobre os limites da liberdade individual diante dos contratos coletivos; instrumentaliza para a prática da arte de argumentação, informa e forma as pessoas sobre direitos e responsabilidades individuais e coletivas; apresenta as estruturas organizacionais que precisam ser acionadas e conquistadas para parceria e negociação, diante dos limites da decisão e dos recursos locais, além de revelar os aspectos subjetivos da trama da convivência com interesses múltiplos que uma comunidade representa.

As reações ao processo de aprendizagem para cidadania foram específicas de cada subgrupo. Em menor ou maior escala, passaram por transformações de estado de consciência sobre si e sobre a realidade em que estão inseridos.

O segmento que se destacou foi o dos Alunos, tanto pela frequência total de seus representantes, quanto pela participação constante nos debates ocorridos. Para toda situação exposta, independentemente do autor, os alunos apresentaram seus pontos de vista.

O segmento Pais evolui bastante em sua participação durante o processo. O problema de representação deste segmento, por ter duplicidade de papéis na comunidade (dois pais eram também funcionários), foi sanado quando houve o reconhecimento de que o conflito de interesses fragilizava a legitimidade da representação. Atualmente, pais desvinculados de outras funções na escola compõem a CPA. Este ato demonstra elevada consciência da importante tarefa do representante no jogo da gestão participativa. A renovação de representatividade fez com que o olhar da família sobre a escola começasse a influenciar os rumos das decisões. Esta representação teve a característica de ligar diretamente os dois espaços de participação – Conselho de Escola e CPA –, pois alguns pertencem a ambos. Mesmo com poucas contribuições, os pais fortalecem os conselhos e comissões escolares, pois a presença de adultos tem peso político diante das autoridades. Tem sido preciso estar atento às adaptações de horários das reuniões para não limitar a participação dos pais, pela incompatibilidade com o horário de trabalho.

O segmento dos Docentes age continuamente como articulador e educador do processo na CPA e é usuário do empoderamento no Conselho de Escola. O entendimento da função educativa que os Docentes têm no empoderamento da comunidade, é a parte do poder que este subgrupo se atribui neste jogo, ficando explícito, por parte de coordenadores da CPA, que afirmam ter "a intenção de dar a oportunidade e voz aos outros segmentos representados, pois na CPA eles têm melhores condições de se expor do que no Conselho de Escola". Outro fator que pode ser avaliado para compreender esta ação dos professores na CPA é o fato de terem opção de acesso direto aos gestores da escola, além de outros espaços de diálogo para intervir, pois são membros ativos no TDC (Trabalho Docente Coletivo) e RPAI (Reunião Pedagógica de Avaliação).

O segmento dos Funcionários, com expressão tímida nas comissões, aprende a utilizar deste espaço para conquistar melhorias para seu próprio trabalho. Estas conquistas, tendo estes consciência ou não, trouxeram favorecimento a toda a organização dos trabalhos da escola. Este grupo representa a comunidade ativa, que com ou sem a aprendizagem consciente dos processos, traz ganhos com a sua participação. Sua voz representa o anseio humano por ordem, por atitudes simples que resolvam o caos. No cotidiano, esta disposição se efetiva na facilidade de se adaptar a novos processos e assimilar os princípios civilizatórios e a cultura de ordem construída pelo humano. Esta cultura lhe deu a condição de controlar as forças da natureza, saciar suas necessidades apropriando-se de bens e é o que regula as relações sociais, tornando-se ao mesmo tendo o motivo da segurança grupal e do controle dos impulsos destrutivos dos indivíduos. A cultura impõe o controle pela ética (FREUD, 1929).

Da gestão da escola, da qual faço parte, foi possível identificar os temores que a intervenção de novos elementos pode provocar quando iniciada a partilha do poder decisório. Foi possível perceber o nível de consciência que se tinha antes e que se adquire a partir da experiência de gestão participativa – que deve ser mais do que vivida, precisa ser metodicamente refletida para que haja o aprimoramento de competências para desempenhar a função articuladora dos processos participativos. A contribuição da reflexão para a prática e da prática para a reflexão, estimula a perseverar na prática da autoavaliação institucional que a CPA oportuniza.

Os sinais da aprendizagem e formação da cidadania ativa estão visíveis. Não se pode definir se ocorrerá a permanência nas alterações de *habitus* ou uma solidificação das propostas de participação. Temos a permissão de integração das pessoas na gestão da escola, o cumprimento da formalidade, o esforço

primeiro para a educação da cidadania ativa. O alcance, em quantidade de pessoas, ainda é pequeno, pois a comunidade escolar é bem maior do que os que estão diretamente ligados aos trabalhos.

A educação para cidadania ativa requer, no modelo de representação, uma articulação e integração entre os segmentos que garanta a aprendizagem, a percepção dos direitos e das responsabilidades de todos – consigo e com a comunidade. Os representantes se tornam educadores e educandos. É possível dar oportunidades para que isto ocorra, mas dependemos dos movimentos realizados pelos atores desta história e da permanência dos processos de participação.

O protagonismo social é uma decisão, não uma imposição. Requer o afastamento da autoproteção e a incorporação da responsabilidade pelo coletivo. O processo é dependente da liberdade de escolha entre a heteronomia e a autonomia, que cada um faz (GIDDENS,1997).

Para o alcance dos objetivos da CPA e sucesso na educação cidadã é necessário unir compartilhamento de liderança e poder de decisão, características que foram se desenvolvendo separadamente em cada um dos subgrupos e que, ao trabalharem em conjunto, poderão se consolidar. Uma das fortes marcas deste processo tem sido o compartilhamento de informações essenciais à participação. Temos investido na formação e informação, que são formas de poder – legitimidade e autoridade –, pelo qual todo trabalho é desenvolvido (CORNWALL, 1992). Adquirido o conhecimento, a comunidade se torna apta a buscar por si mesma, espaços de participação e intervenção na gestão pública, mesmo se os governos romperem com a política pública vigente.

A tarefa está em andamento, no desejo de chegar ao ponto da comunidade ser capaz de se automotivar para a ação, quando os líderes forem levantados dentre os membros da própria comunidade e por ela mesma, quando os talentos e competências das pessoas forem utilizados de forma voluntária e natural, sem temor de, com isso, contrariar este ou aquele poder.

Pela cidadania ativa, a comunidade e seu bem-estar estarão acima dos interesses de qualquer poder individual. Por ela se alcança o empoderamento comunitário. A principal autoridade é a própria comunidade, com base em suas necessidades e nos contratos coletivos que estabelecerem.

Foucault (1996, p. 43) diz que *"todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo"*. Utilizando-se desta visão, defende-se a validade de todo o processo que humanize as pessoas, que as auxilie no encontro do potencial de cidadania de cada uma, que enuncie outro discurso sobre a capacidade negociadora e solidária do homem para com os seus. A experiência faz pensar que o *educere* da cidadania participativa é válido e que dependente das condições individuais de cada um. O processo grupal de educação para cidadania transforma mudanças tanto para o grupo quanto fortalece o indivíduo.

A prática ampliará as competências do indivíduo para a participação corresponsável. Cessá-la seria lamentável. A experiência ainda é recente. Não é possível ver a transformação das mentes, mas a constância poderá gerar esta transformação. Desistir favorecerá a permanência dos estados anteriores de isolamento dos grupos, da dependência, do jogo da força dos opositores, do impedimento do diálogo. Incentivar este processo irá de encontro ao ideal de uma democracia madura e a uma governança em prol da qualidade de ensino.

Referências bibliográficas

CORNWALL, A.; COELHO, V. S. (orgs.) – *Novos espaços democráticos: perspectivas internacionais*. São Paulo: Singular/ Esfera Pública, 2009.

FERNANDES, M. E. A. – *Avaliação Institucional na escola: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002.

FOUCAULT, Michel – *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

_____. *A arqueologia do Saber*. 7°ed. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREUD, S. (1996a) – *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 21, Rio de Janeiro: Imago. Publicação original: 1929.

GUIMARÃES FUNG, F. M. – *Participação e empoderamento da comunidade: gestão escolar pública como espaço de cidadania ativa*. São João da Boa Vista (SP): UNIFAE, 2012.

GUIDDENS, Anthony. et al. – *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

LÜCHMANN, L. H. H. *Os conselhos gestores de políticas públicas: desafios do desenho institucional.* Revista de Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, n.161, pp. 43-79, jul-dez, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. PPP – Projeto Político Pedagógico 2011: da EMEF Elza Maria Pellegrini de Aguiar. SME/Campinas (SP), 2011. Mimeografado.

_____. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e EJA – Anos Finais. SME/ Campinas (SP): DEPE, 2010.

_____. Plano de Avaliação Institucional da Rede Municipal de Campinas.. Campinas (SP): DEPE, 2007. Mimeografado

_____. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas: DEPE, 2010.

SORDI, M. R. L. e SOUZA, E. S. (org.) – A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem: Campinas (SP) Millennium Editora, 2009.

3

REFLEXÕES DE UM ORIENTADOR PEDAGÓGICO RECÉM CHEGADO À REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS A RESPEITO DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

Robson Alexandre de Moraes[1]

Os relatos autobiográficos constituem importante fonte metodológica para a compreensão das trajetórias de formação e prática dos profissionais de educação, pois partir deles se "*têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras*" (BUENO, 1998, p. 15).

Com essa perspectiva, relato minha trajetória como Orientador Pedagógico (OP) na Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC), apontando os passos referentes às experiências à Avaliação Institucional Participativa (AIP) e a Comissão Própria de Avaliação (CPA).

O recorte proposto para o relato situa-se entre outubro de 2010 e dezembro de 2011, perfazendo um percurso que vai da chegada à RMEC e primeiras experiências no campo da AIP até a avaliação do Plano de Trabalho proposto e executado ao longo do ano seguinte.

CPA – O QUE É ISSO? OS PRIMEIROS CONTATOS

Fui apresentado ao processo de Avaliação Institucional implantado na RMEC concomitantemente ao meu ingresso como OP na EMEF Raul Pila, em outubro de 2010. Oriundo da rede privada de São Paulo desconhecia o processo de avaliação institucional da rede campineira e acredito que minha compreensão sobre os processos de avaliação institucional implantado em Campinas articula-se com a minha compreensão da dimensão do trabalho pedagógico na escola, como OP.

Os fazeres e práticas pertinentes ao cotidiano da orientação pedagógica me foram apresentados no percurso da atuação, e em relação à Avaliação Institucional não foi diferente.

No segundo dia de trabalho como OP, em outubro de 2010, participei de uma reunião da CPA, ainda sem saber exatamente o seu significado, qual sua função e como se dava sua composição. Havia ingressado na segunda-feira anterior e estava ainda tateando a escola e sua complexidade.

Uma das referências importantes para o meu processo formativo em relação a isso foi a orientação dada pela então articuladora da CPA, que me informou da reunião, pediu para que eu participasse, observasse, fizesse os apontamentos e intervenções que julgasse necessário e somente depois conversaríamos a respeito, para que eu pudesse ter uma primeira impressão desprovida de leituras prévias ou conceitos elaborados por outros agentes.

---

1 Professor de História da Rede Privada de Ensino de São Paulo, Licenciado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, Orientador Pedagógico da EMEF Raul Pila.

A mesma orientação foi dada pela Diretora Educacional, que salientou o fato de que eu passaria a ser um dos responsáveis pela articulação da CPA dali por diante, juntamente com a outra OP da escola.

Assim, participei da primeira reunião de CPA sem sequer conhecer o significado da sigla.

Logo num primeiro momento percebi que se tratava de uma reunião com representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar. As conversas que antecederam o início da reunião giravam em torno da Festa da Primavera, realizada no mês anterior por iniciativa da CPA e da minha apresentação.

A pauta para esta reunião apresentava três pontos: a apresentação do Projeto Político Pedagógico[2] (PPP) da escola, a ausência do Diretor Educacional e os resultados dos Conselhos de Ciclo referentes ao segundo trimestre e os índices do IDEB.

O primeiro ponto de pauta foi proposto por um pai, alegando ser de interesse de todos os integrantes da CPA o conhecimento a respeito deste documento e de seus fundamentos.

A reunião foi dirigida pela OP, que proferiu a apresentação do PPP da escola, o que deu sentido às recomendações dadas a mim pela OP e pela Diretora Educacional.

Não houve questionamentos, somente algumas considerações a respeito da importância deste documento e da complexidade de sua elaboração, que envolvem diversos atores da comunidade escolar.

Os questionamentos maiores foram a respeito da ausência de Diretor Educacional. Afastado por motivos médicos, ele havia ingressado há pouco tempo e trabalhou somente alguns dias, tendo que se afastar repentinamente, o que fez com que a Vice-Diretora assumisse a direção da escola. Essa situação já se alongava há certo tempo, o que justificava a preocupação dos presentes.

O terceiro ponto de pauta foi transferido para a próxima reunião, que aconteceria dali a duas semanas, conforme o calendário da comissão, sendo feita apenas a apresentação dos índices do IDEB. O motivo de a próxima reunião ser agendada para a próxima quinzena deveu-se ao fato da necessidade de preparar os participantes para o Encontro de CPAs, que aconteceria no mês de novembro, na UNICAMP.

Num primeiro momento, minha impressão foi a de que a CPA assemelhava-se ao Conselho de Escola, com representantes dos pais, professores, funcionários e alunos discutindo assuntos referentes à escola.

Chamou-me a atenção neste primeiro encontro a pequena participação de alunos e a ausência de funcionários. Também me despertou interesse a solicitação do pai a respeito do PPP, apesar de na prática poucos pais se posicionaram a respeito.

Posteriormente, a leitura dos documentos e registros das reuniões anteriores, o estudo do plano de trabalho e os relatos de seus integrantes foram fundamentais para que eu me situasse frente à comissão que eu passara a integrar como OP e, portanto, articulador. As conversas com a OP dos períodos manhã/tarde e com o Coordenador Pedagógico também auxiliaram muito para que eu me situasse frente aos aspectos da AIP e a atuação da CPA.

Dois pontos importantes para a análise deste processo inicial foram: a Escola já contar com um OP (para os períodos da manhã e tarde) que conduzia os trabalhos de avaliação institucional e desempenhava as tarefas pertinentes a articulação da CPA e o fato da EMEF Raul Pila ter feito a adesão ao processo de avaliação institucional voluntariamente, antes mesmo desta se tornar uma política pública municipal, o que lhe conferia certa autonomia e experiência adquirida ao longo de sua trajetória.

Por estar a mais tempo na escola e ter acompanhado o processo de implantação, a OP manhã/tarde teve papel fundamental como protagonista na articulação da CPA. Seus relatos foram fundamentais para o estabelecimento de uma parceria de trabalho frente ao processo de avaliação institucional, uma vez que a escola passara novamente a contar com dois OPs, o que fortaleceu ainda mais o trabalho junto à CPA. Aliás, a necessidade de mais um OP para a escola já havia sido discutida anteriormente pela CPA como uma das demandas.

2 Apesar da Resolução SME 01/2012 e anteriores denominarem Projeto Pedagógico, reafirmo aqui o caráter político, complementado a referência ao documento como Projeto Político Pedagógico.

Os relatos de alguns integrantes, representantes dos professores e dos pais também contribuíram para que me situasse frente às questões pertinentes à avaliação institucional e me preparasse e me qualificasse para os próximos encontros.

As duas reuniões seguintes serviram de preparação para o Encontro de CPAs, agendado para 23 de outubro.

O ENCONTRO DE CPAs NA UNICAMP – OUTRAS REALIDADES, MESMAS IMPRESSÕES

Com pouco menos de um mês na RMEC participei do Encontro de CPAs, organizado pela SME em parceria com o LOED (Laboratório de Estudos Descritivos) na UNICAMP. Foi uma oportunidade ímpar para que eu pudesse confrontar minhas primeiras impressões a respeito da AIP com um universo mais amplo e com outras realidades. Percebi desde o início que a avaliação institucional não era uma novidade apenas para mim e para os demais OPs recém-ingressados na rede. A diversidade de relatos tanto no grupo de OPs como na plenária final davam conta de que o processo ainda estava em implantação e que havia muitas dúvidas em relação à prática da CPA nas escolas isto é, como deveria, de fato, ocorrer o processo de avaliação institucional. As diferentes formas de organização das CPASs também apontaram que, por um lado a autonomia de cada escola perante a organização de seu processo de avaliação institucional era respeitada, mas por outro, que não havia uma linearidade em termos de procedimentos, o que poderia representar igual diversidade de cenários e ações.

AS PRIMEIRAS RPAIs[3] E A VIRADA DO ANO – EXERCÍCIOS DE NEGOCIAÇÃO NO AMBIENTE INTERNO

Com a proximidade do final do ano letivo e passados os primeiros impactos, participei do planejamento da Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional destinada a avaliar o percurso da escola em relação a todas as suas atividades e o que foi proposto por seu PPP ao longo do ano letivo. Apresentei como proposta de organização da reunião uma metodologia lúdica, com a construção da árvore do futuro, onde os participantes fariam as discussões em pequenos grupos e se reuniriam em plenárias para discutir os valores onde se amparam as ações (as raízes), o que foi feito durante o ano (o tronco), as ações que não apresentaram resultados efetivos (os nós e galhos secos do tronco), as propostas que atingiram os objetivos esperados (galhos e copas) e o que se espera para o próximo ano (os frutos).

A sistematização do processo, apesar de toda ludicidade utilizada no processo, possibilitou a identificação de pontos nevrálgicos da escola, como a falta de profissionais de apoio, a necessidade de valorização do trabalho dos professores frente às condições apresentadas, entre outros.

Apesar de bem avaliado pelos participantes, como foi possível constatar nas avaliações individuais, houve ainda a necessidade de retomar no Trabalho Docente Coletivo (TDC) seguinte alguns assuntos como os resultados dos Conselhos de Ciclo do terceiro trimestre e de Termo da EJA, os índices de ausência dos alunos, os relatórios dos projetos desenvolvidos na escola e através do programa Mais Educação. A metodologia, formal e nada lúdica, seguiu-se de maneira a complementar àquilo que não havia sido alcançado na reunião seguinte.

Senti neste momento que ampliar a discussão a respeito da avaliação institucional utilizando metodologias diferenciadas das aplicadas até então representava um passo maior que a perna, uma vez que ainda estava chegando à escola. O ideal seria recuo tático, para uma posterior busca por avanços estratégicos que resultassem em maior participação de todos os segmentos da escola. O trabalho coletivo pressupõe avanços e retrocessos, negociações, perdas e ganhos. Não haveria de ser diferente num ambiente que se busca democrático.

De todo esse emaranhado de questões surgiram as principais demandas para o ano seguinte, os indicadores para a construção do PPP e do plano de trabalho da CPA, ou seja, a matéria-prima para os próximos trabalhos.

3 Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional.

No início do ano letivo, como ainda não tinha direito a férias, pude estudar e analisar os relatos da RPAI de dezembro e do TDC que a seguiu, as formulações dos diferentes segmentos e os documentos da AIP dos anos anteriores e buscar mais subsídios para contribuir com a elaboração do PPP da escola.

O início do ano letivo para uma escola da rede pública sempre guarda novidades e na EMEF Raul Pila isso não foi diferente. Havia a perspectiva de chegada de novos integrantes da Equipe Gestora, o que se comprovou na segunda quinzena de janeiro, uma vez que a Vice-Diretora que estava substituindo o Diretor Educacional havia sido contemplada no processo de remoção. Este processo não foi tranqüilo, uma vez que em menos de duas semanas, já após o início das aulas, a escola teve a configuração de sua equipe gestora novamente alterada.

Com o panorama de atendimento a uma das principais demandas do ano anterior (ausência de equipe gestora completa), o início do ano apresentava-se com ares de esperança, renovação e de concretização de possibilidades. E sobre essa égide, ocorreram as RPAIs de início de ano.

A organização destas reuniões – três, conforme calendário escolar – se deu sem maiores negociações ou propostas diferenciadas, a despeito do ocorrido em dezembro. Um primeiro momento geral, com a participação de todos, seguidos por momentos específicos, onde ocorreu a divisão dos docentes em dois grupos: Ciclos I e II e Ciclos III, IV e EJA.

A existência de dois OPs na Escola e, consequentemente, na articulação do processo de avaliação institucional, fez com que se estabelecessem diálogos a partir de dois pontos de vista distintos: um que se apropria e se pauta na trajetória histórica constituída pela CPA, e outro que traz a observação de quem está chegando, incorporando e discutindo conceitos e práticas.

A apresentação, na plenária geral, da síntese das demandas extraídas dos relatos da RPAI de dezembro mostrou um retrato da escola pintado naquele momento e sintetizado, após a coleta de dados, pelos OPs coletivamente.

Estes indicativos, aos quais deveríamos nos debruçar ao longo do ano, tratavam de aspectos internos – demandas da própria escola – e externos – que remetiam a alçadas superiores, como o NAED, a SME e outros órgãos do poder público municipal.

Entre as demandas internas, muitas ações convergiam para a necessidade de melhoria da organização dos espaços, tempos e práticas escolares para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Muitas delas implicavam em ações que os próprios docentes poderiam desempenhar.

Já em relação às demandas externas, muitas questões cruciais para o bom funcionamento da escola dependiam diretamente dos órgãos superiores, como a falta de pessoal de apoio (em especial, inspetor de alunos[4] ou equivalente), falta de cuidador para Educação Especial, necessidade de cobertura da quadra, entre outras.

CPA 2011 – CONSTITUIÇÃO E PRIMEIROS MOMENTOS

Ainda no primeiro mês letivo, em meio a um turbilhão de fatos pertinentes ao reinício das aulas, ocorreu a constituição da CPA para aquele ano. Nos TDCs foram indicados os professores. Nos períodos da Tarde e Noite foram realizadas reuniões com representantes de classe onde foram indicados os alunos. No caso do 9º ano e da EJA, o convite foi reforçado a todos os alunos, o que garantiu uma maior adesão deste segmento. Foi também convocada uma Assembleia de Pais para a escolha dos membros da CPA e do Conselho de Escola. O segmento dos funcionários continuou bastante precário, devido ao pequeno número de pessoas para viabilizar a escolha de seus representantes de maneira mais criteriosa. Apesar disso, foi garantida a participação de um representante deste segmento.

É notória a intersecção entre o Conselho de Escola e a CPA, em se tratando dos seus membros, sobretudo em relação a alunos e pais. Apesar do número considerável de pais participantes da reunião, poucos se comprometeram a participar dos colegiados.

4 Na RMEC esta função é denominada Agente de Organização Escolar.

Há de se considerar, no entanto, que os *"obstáculos da participação da população na gestão da escola pública implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola"* (PARO, 1997 p. 43) e são de naturezas distintas. Daí inclusive a necessidade de aproximação maior entre escola e comunidade, apontada no plano de trabalho da CPA para os anos anteriores e novamente em pauta no ano em questão.

Ainda em relação ao segmento pais, a permanência de alguns integrantes deveu-se à identificação com a proposta de participação no processo de avaliação institucional, a compreensão da importância nos colegiados da escola pública e na experiência acumulada em anos anteriores, sobretudo com ações como a I e II Festas da Primavera, idealizadas e organizadas pela CPA com o intuito de atrair a comunidade para dentro da escola.

Neste primeiro momento uma situação apresentava grande preocupação: a falta de poda das árvores e o mato que havia crescido nas áreas externas da escola, oferecendo riscos aos alunos. Essa situação se arrastou por alguns dias e fez com que muitos pais reclamassem em outros órgãos, enquanto a equipe gestora da escola buscava diferentes estratégias para que essa questão fosse solucionada.

Outra necessidade de mobilização urgente era em relação à falta de funcionários, ainda mais com a transferência de uma funcionária readaptada que trabalhava na escola e cumpria algumas tarefas no apoio à organização do cotidiano escolar e a aposentadoria da única inspetora de alunos que havia na escola.

Em relação a isso, após estudar as demandas do plano de trabalho para o ano, a CPA organizou um documento referente a falta de pessoal na escola (sobretudo inspetor de alunos) e o encaminhou para o órgão superior.

A resposta, negativa e que, de certa forma, desviou o eixo da discussão, impactou de maneira desanimadora no coletivo. Enquanto um dos articuladores da CPA, apesar de ter conhecimento que questões como essa não são resolvidas de uma hora para outra e que demandam tempo, além de ser uma necessidade não apenas da EMEF Raul Pila como também de toda a rede, sabia o quanto a mobilização era importante par o colegiado em questão.

O exercício da cidadania plena se dá, também, através da participação dos diferentes segmentos na CPA. A riqueza de avaliação institucional está, inclusive, na forma como mobiliza os diferentes atores da comunidade escolar para que os diferentes olhares possibilitem a tomada de um rumo comum, objetivando uma educação de qualidade. Porém, como alerta Vitor Paro, "*numa sociedade onde o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldades em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar com sua participação.*" (PARO, 1997 p. 59) e rapidamente a indagação que se fez presente foi a de que adianta a mobilização da CPA a respeito das necessidades emergenciais para que a escola possa funcionar dignamente, se o apontamento de tais necessidades não é sequer considerado legítimo?

Para os pais, alunos e professores presentes naquele momento, escrever um documento solicitando providências era algo de grande significado. Uma mobilização com um sentido, uma causa. Daí a riqueza do processo. Penso que menor efeito negativo teria uma simples resposta, afirmando que não seria de competência daquele órgão atender a essa questão – falta de pessoal – e que esta questão aflige diversas escolas, senão a rede como um todo.

Era o início do ano letivo e do exercício daquele grupo de pessoas que compunham a CPA, que rapidamente sofreu baixas, sobretudo nos segmentos de pais e alunos.

Para tentar reverter a situação de perda, foi idealizada um Encontro de Pais da CPA da EMEF Raul Pila. A proposta surgiu da iniciativa de algumas mães que se incomodaram com as baixas sofridas após as primeiras reuniões. Assim, contando com a professora apoiadora, organizaram um bate-papo, que atraiu pouco mais de duas dezenas de mães, que reoxigenaram este segmento nos próximos encontros.

A FORMAÇÃO NO CEFORTEPE COM OS OPs INGRESSANTES.

Seis meses após o ingresso como OP e tendo vivenciado momentos diferentes da CPA, como o encerramento do ano de 2010, a avaliação dos trabalhos, as RPAIS de final e início de ano, a sistematização do PPP e do Plano de Trabalho da CPA e a queda de braço em relação à falta de funcionários na escola, fui convocado para uma formação destinada aos OPs ingressantes na RMEC a respeito da avaliação institucional.

Estava trabalhando até então com as ferramentas que tinha disponíveis, que eram de grande valia, se comparado à situação de outros colegas de trabalho que assumiram suas funções em escolas que não tinham outros OPs ou mesmo onde as CPAs não estavam sequer organizadas.

O encontro, de apenas duas horas, apresentou alguns caminhos como onde buscar as informações a respeito da avaliação institucional (resoluções, dados da escola) e como acessar as informações referentes aos índices externos da escola (Prova Brasil, Provinha Brasil, Prova Campinas). Foram ainda feitos comentários a respeito dos planos de trabalho constantes nos PPPs daquele ano.

Em relação às questões organizacionais internas pouco foi orientado, o que remete novamente à situação dialógica entre a autonomia da escola ou a falta de uma linearidade de procedimentos em relação à articulação da CPA.

Na primeira reunião trabalho dos OPs do Ensino Fundamental do NAED Leste daquele ano, foi iniciado o estudo a respeito do trabalho de articulador do OP frente ao processo de Avaliação Institucional, a partir da leitura de trechos do livro *A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: A Rede Municipal de Campinas como Espaço de Aprendizagem*.

Já havia sido apresentado ao livro no final do ano anterior, pela OP manhã/tarde, que me emprestou um exemplar para leitura. O estudo para as primeiras reuniões de assessoramento, juntamente com a discussão dos texto e as trocas de experiências entre os OPs do NAED colaboraram muito com o processo de formação. Recebi um exemplar deste material, no entanto, por ocasião da formação em abril, o que me remeteu à reflexão a respeito da necessidade de se repensar o processo de formação dos OPs ingressantes, já que atribuições tão importantes como a avaliação institucional e a articulação da CPA não podem esperar tanto tempo para serem discutidas e/ou orientadas.

O papel do OP, enquanto articulador da CPA é de grande responsabilidade, pois envolve o trabalho com diferentes segmentos particularmente e com a instituição Escola como um todo.

Por um lado, apresenta a preocupação em articular os representantes dos diferentes segmentos de maneira a garantir a participação e os devidos espaços políticos de cada um deles. Isso requer maleabilidade de linguagens e métodos e, por ocasião das reuniões, onde todos estão presentes, garantir que a discussão seja nivelada de forma que todos os presentes se sintam integrantes da CPA e à vontade para indagar, participar e propor.

Por outro lado, pesa também sob o OP a responsabilidade de fazer valer as decisões e posicionamentos da CPA junto à escola enquanto instituição, o que demanda negociação, observação, reflexão e estudo. Daí os questionamentos em relação ao processo de formação se dar de maneira tardia.

DESAFIOS INTERNOS E EXTERNOS

Para o ano de 2011 o eixo temático do PPP foi "Relações Interpessoais no Cotidiano Escolar: Em Busca de uma Cultura de Paz". A análise do tema revela uma preocupação de todos os atores do cotidiano escolar pelo estabelecimento de relações mais harmônicas e que possibilitem uma mediação mais tranquila dos conflitos estabelecidos. O problema da indisciplina e da falta de organização dos espaços, tempos e práticas havia sido apontado em demandas anteriores e a reflexão de que era necessário rediscutir as relações interpessoais no dia a dia da escola deu um novo olhar para a questão.

Neste sentido, um dos movimentos interessantes da CPA foi a criação de uma comissão para a elaboração de um documento contendo as normas de convivência da escola, fazendo com que integrantes

de todos os segmentos se debruçassem sobre o estudo de questões que afligiam a todos, num debate muito enriquecedor, que apresentou visões diferentes sobre a mesma escola e sobre temáticas semelhantes.

Durante todo o ano foram realizados encontros entre os membros da comissão e o assunto foi também discutido entre os pares por segmento, tanto em reuniões da CPA como em TDCs (professores e gestores) e reuniões de representantes de turma, resultando em dois documentos a serem apreciados pelo Conselho de Escola, sendo um com as normas de convivência e outro com procedimentos a ser adotados em casos de infração às normas apresentadas. Mais importante que o documento em si é o processo pelo qual os diferentes integrantes se organizaram na discussão, que colocou lado a lado os diferentes atores da escola para discutir um assunto que afeta a todos, mas de maneira diferente.

Outra constatação importante foi a de que o documento não é algo engessado e não deve abranger somente os alunos e sim todos os integrantes da escola, compreendendo o quão complexo é o ambiente escolar.

Ainda articulado ao eixo temático, num diálogo com a necessidade de melhoria do hábito da leitura e da comunicação interna, a escola recebeu novos murais para a publicação dos trabalhos dos alunos e informações diversas. Foi criado um espaço para a leitura de livre demanda no saguão de entrada e pequenos reparos cotidianos foram realizados em termos estruturais, de acordo com a possibilidade da escola, também em cumprimento a uma demanda do PPP.

Essas pequenas ações começaram a impactar no desempenho dos alunos, ainda de maneira insipiente, porém notória, numa demonstração de que as demandas internas são exequíveis mediante mobilização de seus atores.

Apesar disso, nenhuma situação se mostrou mais contundente que o processo de negociação com os representantes da SME.

Por maior e melhor que seja a mobilização dos atores internos, muitas demandas fogem à alçada da escola. A negociação com os representantes da SME constituía-se então num momento muito esperado pelos integrantes da CPA, que desde o início do ano iniciou o preparo para esta ocasião, retomando alguns indicadores apontados – inclusive – nos anos anteriores.

Esta retomada trouxe à tona experiências da reunião de negociação do ano anterior, 2010, onde uma das mães relatou sua experiência, colaborando para a mobilização, para a reflexão a respeito da importância da avaliação do projeto pedagógico e do plano de avaliação institucional.

Ao longo do ano, no entanto, houveram muitas informações desencontradas a respeito de tal reunião de negociação. Reagendamentos e adiamentos das rodadas de negociação serviram como um "um balde de água fria" na CPA que se encontrava bastante esperançosa em solucionar questões que já tinham sido apontadas desde 2008 (como a falta de pessoal de apoio e a cobertura da quadra).

Quando, enfim, foi realizada a reunião de negociação, em dezembro de 2011, as demandas apresentadas não obtiveram respostas objetivas, de maneira a mais uma vez frustrar os representantes da CPA.

Assim, além das inúmeras atribuições dos OPs, no hall das tarefas pertinentes à avaliação institucional e a articulação da CPA, encontra-se a de motivar os representantes dos diferentes segmentos, mesmo quando as discussões, resultem em descrédito e dúvidas em relação a validade das ações e mobilizações para além da escola.

Referências bibliográficas

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de. (Orgs). A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

PARO, V.H. A Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 1997.

SORDI, M.R.L. e SOUZA, E.S. A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: A Rede Municipal de Campinas como Espaço de Aprendizagem. Campinas: Milleniun, 2009.

4

O ORIENTADOR PEDAGÓGICO NOS PROCESSOS DE ARTICULAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA

Cecília Xavier[1]

Este texto tem como objetivo relatar algumas das experiências vividas por mim, enquanto Orientadora Pedagógica da EMEF "Padre Emílio Miotti" nos processos de articulação da AIP no cotidiano da escola.

Para contextualizar meu envolvimento com a temática "Avaliação", é importante ressaltar que este interesse vem, desde meus tempos de estudante, depois como professora alfabetizadora e posteriormente em minha atuação como formadora e atualmente como Orientadora Pedagógica. A presença de grandes questionamentos sobre essa temática, se devia às grandes contradições que me suscitavam, parecendo sempre que diante de uma "avaliação" toda a riqueza dos processos se estagnava. Avaliação... Prova..., instrumentos apontando "capacidades", "limitações", grandes erros grafados em vermelho, que pouco possibilitavam percepções mais amplas para além do "congelamento" de um momento.

Em minha prática como professora, tentei sempre me desvencilhar dessa teia construída em minha formação profissional e na vivência enquanto estudante, mas muitas vezes também me vi entre as contradições dos discursos que veementemente professava e as limitações impostas pelos sistemas de notas, conceitos, fichas de observação, sempre em busca de um processo mais claro e coerente.

Na Orientação Pedagógica, a avaliação concentra grande parte de nossas reflexões e preocupações. No entanto, na maioria das vezes, acabamos ficando apenas na avaliação da aprendizagem, porque não existem muitas experiências de processos avaliativos com enfoques mais amplos no ensino fundamental.

Foi trilhando esse percurso formativo que no final de 2005 tive pela primeira vez contato com a Avaliação Institucional em uma apresentação às escolas municipais por ocasião de um convite para participação do Projeto Geres[2]. Posteriormente, estudos ligados à essa temática oportunizados pelo LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Unicamp contribuíram para fundamentar mais estes conceitos e trazer indagações sobre minha prática.

As contribuições dos aportes teóricos que fundamentam a Avaliação Institucional Participativa me levaram a construir um novo mosaico da AVALIAÇÃO, entendendo os processos de inclusão, exclusão e suas lógicas e como estes tecem suas bases, mostrando assim, a escola que temos hoje como fruto de marcas históricas que a foram constituindo no decorrer do tempo. Este não é, portanto, um campo de neutralidade, muito ao contrário, nela além de habitarem as políticas regulatórias externas, temos as concepções da gestão e de cada profissional nela inserida, além das famílias e alunos que a compõem.

A EMEF "Padre Emílio Miotti" constituiu sua primeira CPA (Comissão Própria de Avaliação) em 2006. Neste momento a AIP (Avaliação Institucional Participativa) era algo nebuloso para todos nós

1 Orientadora Pedagógica da EMEF Padre Emílio Miotti.

2 Projeto GERES – Geração Escolar 2005 – pesquisa de estudo longitudinal de acompanhamento da aprendizagem dos alunos desde o início do ensino fundamental até a sequência de quatro anos.

e haviam muitas dúvidas quanto aos seus encaminhamentos e principalmente em relação aos reais objetivos desse processo.

Dividindo com o grupo de profissionais da escola o que havíamos ouvido na reunião de apresentação, este se mostrou bastante dividido, mas a maioria decidiu assumir o desafio.

Foi um ano marcado pelos primeiros contatos teóricos sobre o que viria a ser Avaliação Institucional, seus princípios e como se daria sua efetivação com a constituição de uma CPA na escola.

A Equipe Gestora participava de reuniões de formação no NAED Sudoeste coordenada pela professora Mara Regina Lemes De Sordi do LOED da Unicamp que tinha como foco a "Gestão à serviço da qualidade do Projeto Pedagógico: das palavras aos atos". Neste período, eu também cursava uma disciplina sobre Avaliação na Unicamp, embasamentos teóricos que foram fundamentais para compreender toda a complexidade e exigência que a articulação desse processo exigia.

Como já mencionei esse foi o ano dos primeiros ensaios. Desses estudos, ia fazendo links com os propósitos do Projeto Pedagógico, levando essas reflexões para a formação do coletivo e especialmente para os membros da CPA. Contamos com algumas reuniões que eram feitas através de um articulador externo (pesquisador do LOED – Unicamp).

A mesma CPA se manteve em 2007, se constituindo em um ganho, visto que seus membros já haviam iniciado esta trajetória envolvendo-se com os novos conceitos que embasavam essa ação.

O ano de 2007 trouxe para as reflexões e estudos a centralidade do Projeto Político Pedagógico como expressão da qualidade de ensino, a gestão democrática e a Avaliação Institucional Participativa como uma possibilidade estratégica de sustentação do Projeto Pedagógico.

No Miotti, foi um ano onde buscamos maior compreensão das ações da CPA e sobre o que se chamava de "indicador de qualidade". A participação dos pais na vida escolar dos filhos, nas ações promovidas pela escola, se constituiu o nosso grande desafio.

A Secretaria Municipal de Educação vinha desde o ano de 2003, investindo em mudanças que tinham como objetivo buscar a qualificação dos espaços coletivos. Nesse processo muitas mudanças alteraram os tempos pedagógicos e a partir de 2005 estudos e planejamentos se voltaram para a redução de períodos, o aumento do tempo das aulas e a implantação dos ciclos.

Tudo isso trazia uma instabilidade para o interior das escolas, onde as opiniões se dividiam entre os que achavam em tudo um jogo político, outros mantinham a ênfase na desconfiança, os que apostavam para ver onde tudo isso ia dar e era com toda essa complexidade que a equipe gestora tentava alavancar reflexões sobre a importância do coletivo em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem para além das conveniências individualistas que a todo o momento ecoavam. O ano de 2006 e 2007 foi de grandes mudanças na escola.

A redução de períodos trouxe muita inquietação, somado a isso, a proposta de trabalho em ciclos desestabilizava práticas muito sedimentadas.

Envolvida em toda essa trama, a Avaliação Institucional Participativa, buscando fortalecer a CPA e debater com seus membros todas essas questões escolares.

O que percebíamos é que nesse momento as questões estavam muito ligadas ainda às reflexões e aos textos. A participação da família na escola foi o primeiro ponto sobre o qual esta Comissão se debruçou buscando ações para este fim, porque todos entendiam que quanto mais a família incentiva, acredita e apoia o desenvolvimento escolar dos seus filhos, maiores avanços são observados e muitas limitações são superadas.

O ano de 2008 encontrou a escola mais estabilizada e com seu coletivo mais fortalecido. O Projeto Pedagógico torna-se cada vez mais um documento real e próximo do vivido. Foi neste ano que a AIP passa a ser uma Política Pública que se intitulava: "AIP – alternativa para a Educação Básica de qualidade da Rede Municipal de Campinas", promovendo assim a obrigatoriedade da constituição das CPAs como órgão representativo do desencadeamento dessa autoavaliação e os Orientadores Pedagógicos como articuladores desse processo.

As ações das CPAs foram intensificadas nas escolas e muitos eventos foram promovidos no sentido de fortalecer esse processo nas escolas e proporcionar a troca de experiências das vivências com suas riquezas e particularidades.

Encontros com os diversos segmentos participantes das Comissões Próprias de Avaliação foram estruturados e nesses encontros as experiências vividas eram relatadas, tendo como fechamento das atividades do ano, um encontro geral de todas as CPAs (Comissão Própria de Avaliação de todas as escolas municipais de Campinas, realizado no dia 12/12/2008 no Solar das Andorinhas).

Estes eventos eram muito importantes para o engajamento de todos nessa trajetória. Mostravam a seriedade de um compromisso assumido, dando um caráter de unicidade de princípios em meio às particularidades e movimento realizado no interior de cada escola. A necessidade dessas exposições também garantiam uma forma de sistematização de todas as ações que eram desencadeadas.

Em nossa escola, também promovíamos ações através da CPA, no sentido de atender à promoção do nosso indicador de qualidade que se constituía em estreitar a relação família-escola. Uma pedagoga e uma psicóloga realizaram palestras aos pais e professores com temáticas sobre a relação com adolescentes, limites e auto-estima.

Os membros da CPA apresentaram um teatro de Natal com a temática sobre a relação familiar e encerramos com a apresentação do Coral de Libras da EMEF "Padre Emílio Miotti". Estas ações foram muito significativas para o fortalecimento do grupo, para que a CPA se tornasse cada vez mais reconhecida na comunidade escolar.

É bom ressaltar que a equipe gestora e funcionários da CPA se mantinham os mesmos desde 2006, as trocas se concentravam em alunos e pais. Esse aspecto é relevante porque o amadurecimento na vivência desse processo fazia com que cada membro se apropriasse mais dos seus princípios que regem a AIP (Avaliação Institucional Participativa).

Estes princípios foram cada vez mais se incorporando a todas as ações pedagógicas da escola. E esta ação tornou-se tão importante que ao não encontrarmos horários em comum para a realização das reuniões, os membros sugeriram que estas fossem aos sábados. Também passamos a utilizar o e-mail para trocas, leituras e discussões.

O ano de 2009 foi bastante conturbado com o surto de "gripe suína". Nesse momento a CPA promoveu uma palestra com o médico professor de clínica médica da Unicamp "Dr. Jamiro da Silva Wanderley", que trouxe muitos esclarecimentos sobre saúde e qualidade de vida para a nossa comunidade escolar.

Com o passar do tempo, as questões relativas à qualidade de ensino e aprendizagem foram sendo mais debatidas. Nas reuniões de CPA, demandas e necessidades da Unidade escolar eram levantadas e discutidas trazendo para aquele momento as diferentes vozes e os diferentes olhares de cada segmento. Preocupações em relação à violência escolar, bullying, excesso de faltas em anos consecutivos são grandes dificultadores para que muitas ações pedagógicas se efetivem no cotidiano.

Como já mencionamos em parágrafo anterior, os momentos planejados pelo NAED, pela SME (Secretaria Municipal de Educação) solicitando a participação das CPAs com propósitos definidos como foram os seminários com exposição dos posters que sintetizavam as vivências dessas comissões nas diferentes U.Es, o encontro com o Secretário de Educação foram oportunidades de diálogo, de partilha e de manutenção de uma disciplina quanto à organização de registros mais elaborados e sistematizações do trabalho frente a roteiros definidos, bem como o exercício da exposição, da representatividade de um grupo e das aprendizagens estabelecidas através do conhecimento dos diferentes processos vividos por outras unidades com suas dificuldades e conquistas, contribuindo assim com a construção e aprofundamento dos reais propósitos de uma AIP.

No Miotti a ativação de ações de auto-avaliação da escola também foram associadas ao estudo sobre as "Assembleias Escolares" de Ulisses Araújo, estudos estes que pontuam a resolução de conflitos, as mediações no ambiente escolar e que estão totalmente integrados com os princípios básicos da AIP.

As Assembleias se constituíram em uma prática que se mantém até hoje em nossa unidade escolar. Esta ação passou por algumas modificações ao longo do tempo, sem perder sua essência e hoje é de responsabilidade do professor-coordenador de classe, que elaboras as estratégias desses momentos de acordo com as características da turma. A cada trimestre, os alunos representantes de cada sala, de 1º ao 9º ano, levam para as reuniões de assembleias de ciclo, já estabelecidas em calendário escolar, as discussões de sua classe, expressando conquistas, problemas e sugestões e podem solicitar estes momentos sempre que a sala julgar que exista uma necessidade urgente.

Essa ação é mais difícil em algumas salas, muitas vezes mais assumida por alguns professores do que por outros, mas sem sombra de dúvida é uma proposta que tem trazido resultados bastante significativos para o exercício da autonomia, a aprendizagem que se refere a uma participação mais efetiva dos processos escolares onde a argumentação, a troca de ideias e a negociação são construídas. Essas assembleias ocorrem também com outros segmentos, como funcionários e professores. Um dos exemplos dessa ação foi a elaboração das regras da U.E discutidas em todas as Assembleias e firmada em assembleia Geral.

O que também não podemos esquecer, é que o tempo, a continuidade de ações com persistência para que os resultados possam ser observados, a manutenção dos componentes da equipe gestora, docentes e funcionários são diferenciais que merecem ser destacados. Esses elementos auxiliam em conquistas mais sólidas e elaboradas e em uma cumplicidade gerada pelo fortalecimento das relações e pelo afinamento dos combinados no coletivo.

A experiência de articular os processos de Avaliação Institucional participativa na escola perpassa uma série de questionamentos e desafios e para mim, o maior deles tem sido a manutenção da coerência dos princípios que embasam esse processo. Se nos reportarmos a eles, poderemos perceber que traduzem em essência o que buscamos e acreditamos num processo justo e coerente de avaliação.

Um processo de Avaliação coletivo e não de verificações pontuais, que não determina o que é "qualidade", mas que dá condições para que a comunidade escolar local, defina "qualidade", qualidade esta que vai muito além de disciplinas escolares, contemplando não apenas a sala de aula, mas a escola e o sistema, entendendo que para a qualidade para todos possa existir, estas dimensões precisam estabelecer um diálogo entre si.

Traz para a centralidade das reflexões, que apenas investir em instrumentos de medidas, levantamento, levantamento de dados, ações que tem sido implementadas pelas políticas públicas, sem entender suas lógicas e os dados que são gerados, não serão o caminho para atingir melhorias na educação de nosso país.

Portanto, a Avaliação Institucional Participativa, nos fala de um processo realmente construtivo e global que contemple os diferentes olhares dos atores locais envolvidos e que isso deve ocorrer também nas diferentes instâncias além da escola para uma legitimação de todo os passos.

Ao rever estes pontos para trazê-los como fontes de reflexão neste relato, percebo mais e mais, que estes são princípios bastante exigentes e acredito que se vividos, trariam enormes conquistas para a melhoria das escolas. E desde 2006, temos tido experiências que testemunham essa afirmação.

No entanto, esses princípios não podem se sustentar apenas no interior das escolas, se não estiverem presentes no Sistema que as congrega e, infelizmente não é isso que temos visto acontecer no sistema educacional de Campinas.

Existem processos educacionais como: currículo, formação, sistemas avaliativos dos diferentes níveis, resoluções, determinações, imensamente fragmentados, fazendo com que os processos de Avaliação Educacional Participativa não saiam dos limites da escola, gerando assim um descrédito, não das fundamentações e propósitos dessa ação, mas da sustentação do mesmo, onde as exigências advindas por primarem pelo respeito à comunidade local, à voz do coletivo expresso em seus Projetos Pedagógicos, não encontram eco.

Essa desconexão, questões burocráticas que vem na contramão das construções do próprio Projeto Pedagógico, vai gerando desgastes na manutenção das ações desencadeadas no cotidiano escolar.

É preciso que, se esta é realmente a política avaliativa assumida pela SME (Secretaria Municipal de Educação), que as linhas do desenho educacional das diferentes frentes se encontrem com traços mais organizados e definidos para que os processos de AIP não sejam vividos e exigidos apenas nas escolas, resgatando suas bases, com a assessoria e formação com propósitos de aprofundamento teórico e prático, para que se recupere a riqueza que foi percebida no início de sua implantação.

5

A FORMAÇÃO DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS

Iris Rodrigues Maldonade[1]

Introdução

A Política de Avaliação Institucional foi implantada em todas as escolas de ensino fundamental em 2008, deixando de ser uma proposta em que as escolas poderiam aderir ao projeto.

Junto com a determinação de todas as escolas implantarem a Avaliação Institucional, surge a indicação de que o Orientador Pedagógico (OP) seria o articulador do processo.

A Secretaria Municipal de Educação se organiza para promover encontros mensais com os orientadores pedagógicos com a intenção de subsidiá-los com discussões teóricas e de entendimento do que é a Avaliação Institucional, propondo ações e encaminhamentos para fortalecer a Política em questão.

Os encontros ocorreram durante o ano de 2008 sob coordenação da assessora Mara De Sordi. Além desse espaço, os Orientadores tiveram discussões dentro dos Núcleos de Ações Educativas Descentralizados (NAEDs) como forma de entender essa Política e discutir possibilidades de atuação para melhorar a qualidade das escolas.

Lembro que, nesse momento, o grupo de OPs sofria constantes mudanças devido ao ingresso de novos profissionais na Secretaria Municipal de Educação e, que nem todos puderam participar desde o início da implantação da Política de Avaliação.

Como Orientadora Pedagógica que participou de todos os encontros formativos, e, a partir dos registros de cada um, relato as discussões, reflexões, estranhamentos e indagações que ocorreram nesses espaços, bem como a experiência que vivi na escola em que trabalho como forma de socializar as práticas educativas. Ressalto que, essas experiências foram marcadas por reflexões sobre a trajetória da escola, pelas opções realizadas em determinados momentos, pelas aproximações e/ou distanciamento com as instâncias não locadas na escola.

Optei por organizar este relato em itens referentes a cada encontro de formação proposto para os Orientadores Pedagógicos, em 2008.

A) Afinando os combinados, as definições e o Orientador Pedagógico enquanto o Articulador do processo

"O Orientador Pedagógico é o articulador da CPA (Comissão Própria de Avaliação)!"

No primeiro encontro, em fevereiro de 2008, as discussões foram sobre o portfólio, as definições de auto organização, competência coletiva, qualidade negociada, participação, mediação, bem como a escolha do OP como o articulador desse processo avaliativo na escola.

1 Orientadora Pedagógica da EMEF Angela Cury Zákia.

A afirmação em destaque, que chega através de Resolução[2], causou um estranhamento no grupo de Orientadores Pedagógicos durante as reuniões de trabalho para a implantação da Avaliação Institucional. Desde o primeiro encontro esse estranhamento foi discutido e, aos poucos, foi ficando menos tensionado.

O momento em que estávamos vivendo na Secretaria Municipal de Educação de Campinas era de muitas mudanças nos aspectos pedagógicos, o que de certa forma pode explicar a relutância dos OPs em aceitar "mais uma atribuição".

A implantação da escola de 9 anos, a organização em ciclos de aprendizagem, as descrições de saberes dos alunos, a nova forma de inserir os dados no sistema Integre[3], são algumas alterações que exigia, do OP, orientações para conhecer esses procedimentos, bem como a se organizar na escola para ensinar os professores. E, é claro, como em qualquer mudança, traz dúvidas que precisam ser resolvidas, não somente no aprendizado de técnicas, mas sobretudo, de teoria que embasa tais mudanças.

Os encontros formativos para os Orientadores Pedagógicos foram ministrados pela professora Mara De Sordi (UNICAMP-LOED), que foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação para este fim. A formação nesse período de implementação da Política de Avaliação ocorreu nos anos de 2008 e início de 2009.

Realizávamos um encontro por mês, com pautas distintas, mas com uma metodologia em que os OPs tinham que fazer um portfólio onde era incluído um relatório reflexivo sobre as discussões, as aprendizagens realizadas, as dificuldades encontradas e as indignações sentidas em cada encontro. A metodologia que previa o diálogo entre os OPs e as pessoas responsáveis pelo encontro formativo foi explicada desde o primeiro encontro.

Esses relatórios eram entregues para os assessores do LOED que liam e realimentavam o planejamento para os encontros posteriores.

Essa dinâmica de entregar os relatórios foi uma experiência que adquiri na organização da minha rotina de trabalho e que me mobilizou a refletir sobre vários aspectos sobre a Avaliação institucional na escola, e que me permite escrever essas reflexões. Entretanto, infelizmente, os portfólios não foram socializados nos encontros de formação, o que dificultava meu entendimento das questões que outros OPs colocavam. Mas percebia que algumas das questões que colocava no meu portfólio eram incorporadas pela formadora nos encontros subsequentes.

B) Desmistificação das relações entre Projeto Pedagógico e Avaliação Institucional

Estabelecido esse afinamento de definições partimos para a construção do plano de ação da CPA nas escolas. Muitas das questões discutidas pelo grupo se confundiam com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Mas, afinal o projeto político pedagógico já não contempla os problemas da escola e as ações para resolver esses problemas? Porque temos que elaborar mais um documento? Esse plano fará parte do corpo do texto do PPP ou não?

Conforme as discussões aconteciam, esses questionamentos eram esclarecidos. Entretanto, a fragilidade no processo de encaminhamento começa a aparecer. Enquanto a assessora contratada encaminha que o plano da CPA seja incorporado ao Projeto Político Pedagógico da escola, o Departamento Pedagógico encaminha que o plano seja anexado ao corpo do documento "Projeto Político Pedagógico".

Nesse momento percebíamos que a Avaliação Institucional também era novidade para a Secretaria de Educação. E, que, assim como nós Orientadores Pedagógicos que estávamos mergulhados em tantas novidades e procedimentos a serem realizados, a própria Secretaria se apresentava como desarticulada entre os diferentes departamentos, tentando conciliar alguns procedimentos ainda possíveis. No final da reunião a Secretaria encaminha a entrega do plano de ação como anexo do Projeto Político Pedagógico.

2 Resolução nº 05/2008 publicada em DOM em 07 de maio de 2008.

3 O Integre é um sistema que permite a gestão de toda a rede escolar do município, com a criação de um banco de dados único que contém as informações de todos os alunos, como aproveitamento escolar e frequência, entre outras. Estas informações podem ser acessadas via Internet.

Voltando a escola, resgato os Projetos Políticos Pedagógicos dos anos anteriores, 2005 a 2007, e vejo que usávamos um instrumento elaborado pelo MEC[4]. Esse instrumento categorizava os aspectos a serem avaliados em "dimensões" para avaliar a escola nos aspectos administrativos, pedagógicos e de relacionamentos. E, a partir dessa avaliação, construía-se uma planilha com os problemas da escola, as possíveis soluções, os prazos para solucioná-los e as pessoas responsáveis por cada ação proposta.

Apesar de não utilizar esse instrumento na íntegra, a proposta pedagógica da escola era elaborada e planejada a partir dos problemas evidenciados na avaliação que realizávamos com esse instrumento.

Analisando os encaminhamentos da reunião percebi que já realizávamos o "plano da CPA", não com essa nomenclatura, mas como uma metodologia de planejamento de ações para resolver os problemas identificados.

Decidi que o Projeto Político Pedagógico da nossa escola seria encaminhado como nos anos anteriores, ou seja, com a planilha de identificação dos problemas e os planejamentos das ações que embasavam a proposta pedagógica. Não fazia sentido retirar esses dados do corpo do Projeto Político Pedagógico, pois eram eles que fundamentavam a proposta da escola. O que fizemos de novo foi ampliar a avaliação da escola com a participação dos pais que, até o momento, não participavam desse processo.

C) A memória do processo:

- dos cenários possíveis aos reais: enfrentando a realidade da implantação da Avaliação Institucional;
- a força criativa do coletivo e a avaliação como iluminadora do processo de qualificação da escola.

Nesse encontro, os OPs puderam socializar suas experiências no processo de Avaliação Institucional. Percebi, assim como uma Coordenadora Pedagógica (CP) relatou nesta reunião, que poucos OPs socializaram suas experiências. Ela lembrou que cada OP se encontrava em um momento desse processo: alguns estavam ingressando na rede municipal de educação e/ou eram novos na escola, o que poderia fazer sentido na hora de socializar suas experiências, pois teriam poucas experiências a serem socializadas.

Algumas reflexões foram feitas em relação a dar voz aos segmentos da escola. Parece que a escola vai "abrir" um espaço para que todos os segmentos possam participar da dinâmica interna da escola. Mas só abrir espaço não basta, é preciso que as pessoas apropriem-se desse espaço. Como cada escola vai resolver esse problema?

Fiquei pensando como faria para que todos os segmentos pudessem participar da avaliação da escola de forma que indicassem os problemas que viam/sentiam, as possíveis ações para solucionar os problemas indicados, quem seriam as pessoas responsáveis para encaminhar cada ação e os prazos para concretizar cada ação.

Ao retornar a escola, elaborei um cronograma de encontro por segmento para que pudéssemos ler, discutir e elaborar o plano de ação da CPA. Após uma semana de encontros por segmento sistematizei os dados em uma planilha que foi apresentada na reunião geral da CPA onde sofreu algumas alterações, até chegar a sua finalização e aprovação pelo conselho de escola, juntamente com o Projeto Político Pedagógico.

Optei em fazer reuniões por segmento para garantir a participação efetiva de todos os membros e, somente depois da sistematização, a socialização das propostas e as alterações sugeridas foram negociadas e aprovadas pelo Conselho de Escola.

Com essa experiência ficou evidente, para mim, que o OP tem que ter um planejamento bem estruturado para poder dar conta de toda demanda que sua função exige, respeitando os prazos estipulados pela SME. Penso que, se o OP não tem planejamento e não dá conta de suas demandas nos tempos determinados, fica difícil cobrar os profissionais e organizar o processo de ensino e aprendizagem da escola.

4 "Indicadores da qualidade na educação" – Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

D) Avaliação Institucional como tarefa complexa ou tarefa complicada? Distinções necessárias

A mudança de paradigma sobre o sistema hierárquico, dentro da organização da Avaliação Institucional, impulsiona o movimento de refletir sobre a atuação dos diferentes profissionais da educação que tem suas funções atreladas à escola, porém, de forma indireta, pois não participam de seu cotidiano.

De que maneira esses profissionais podem contribuir para a melhoria na escola? As ações que atualmente realizam estão facilitando ou não a conquista da qualidade para a escola? Como esses profissionais se organizam para atender a escola? O trabalho desses profissionais o levam a desenvolver um sentimento de pertencimento ao processo educativo na escola? As escolas se reconhecem como um conjunto de escolas representados pelo NAED? A avaliação institucional é só para a escola ou também são para os NAEDs e para a SME? Os NAEDs não teriam que fazer seu plano de ação para planejar as suas ações de forma a contribuir na avaliação da cada escola? Essas foram algumas questões que levaram o grupo a refletir sobre a estrutura organizacional da SME, bem como a entender os descaminhos percorridos pelas escolas para solucionar seus problemas.

Penso que a Avaliação Institucional traz um movimento bonito e necessário para que as escolas se constituam enquanto referência local de ensino e aprendizagem, e para que os NAEDs se constituam enquanto corresponsáveis das ações realizadas pelo coletivo de suas escolas e, a SME enquanto Rede Municipal de Educação. A corresponsabilidade é inerente ao funcionamento da escola e seu processo avaliativo, bem como na análise dos dados que são criados pelas constantes avaliações externas e pela dinâmica interna nas escolas.

E) Identificação dos indicadores de qualidade, dados externos e internos e seus significados

A análise dos dados externos e os criados pela escola foram o foco de um dos encontros de formação dos OPs.

Primeiramente, quando se fala que estamos sendo avaliados nos causa um desconforto, pois estamos em uma escala nacional, estadual, municipal e individual.

Os dados podem ser, simplesmente, utilizados para apontar aonde estamos e aonde os outros estão. Mas, o mais importante, segundo Eliana Souza[5], é a escola utilizar os dados para evidenciar seus avanços, suas dificuldades e propor ações para superá-los.

Segundo ela, é através de uma análise propositiva que conseguimos sair da zona de desconforto e evidenciar caminhos a serem trilhados na instituição escolar, na busca de melhorar seu ensino e aprendizagem dos alunos.

Para isso, faz-se necessário que o Orientador Pedagógico passe a utilizar os instrumentos avaliativos oficiais no seu trabalho, localizando os problemas enfrentados e indicando ações para corrigir o percurso.

Além dos dados vindos das avaliações externas como Prova Brasil, Provinha Brasil e Prova Campinas, as escolas produzem vários tipos de dados que são ricos de informações para serem trabalhados junto ao coletivo escolar.

Ambos os dados, externos e internos, são instrumentos de trabalho do Orientador Pedagógico. Mas afinal, o trabalho do Orientador Pedagógico já não é feito assim? Pensei muito sobre esse assunto e percebi que realizava essa análise dos dados, mas de maneira mais solitária, ou seja, realizava somente com os docentes e equipe gestora.

Nesse tipo de análise percebi que estávamos "viciados" em apontar as distorções provocadas pelos alunos e/ou pela a ausência de suas famílias. Não conseguíamos sair desse discurso que era mais uma

5 Coordenadora de Avaliação Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

justificativa dos índices ruins do que proposições de mudanças na escola. Mudanças essas que envolvem todos no processo educativo da escola, desde a organização burocrática à educativa das pessoas.

Comecei a utilizar esses dados junto às reuniões de CPA e apareceram outros elementos que não apareciam nas análises que fazíamos antes. Os pais apontavam que a escola deveria ter uma conduta de cobrar o uso de uniforme, estabelecer avaliações sistemáticas em cada componente curricular, conversar com as famílias dos alunos com problemas indisciplinares e, se fosse o caso, puni-los. Além disso, apontaram questões referentes às metodologias dos professores, uso do vídeo em sala de aula de maneira constante e sem conexão ao assunto das aulas, uso exaustivo do livro didático, muitas vezes utilizado como cópia no caderno dos alunos e, que os professores sediam as barganhas dos alunos para irem jogar bola durante as diferentes aulas.

Em relação aos alunos, eles relatavam alguns problemas enfrentados por eles: aulas cansativas, professor que não estabelecia a ordem na sala, professor que enrolava a aula com os vídeos e os jogos em quadra, professor que não utilizava a sala de informática, professor que não trazia outros recursos pedagógicos para a sala de aula (ficava na lousa e giz) e ditava o texto do livro didático para ser escrito no caderno.

As reuniões foram tensas em vários momentos. Conflitos entre professores/pais/alunos/funcionários foram constantes, porém a equipe gestora teve que se posicionar e realizar as formas de conduzir o processo de avaliação interna e de estabelecer ações para superar os dados apresentados.

O plano de ação da CPA foi elaborado com esses dados, indicando as possíveis ações imediatas, a curto prazo e a longo prazo. Lembro que esse percurso foi doloroso para a equipe gestora porque tivemos que tomar providências coletivas, de organização geral da escola e as mais difíceis, que foram as individuais com os professores. Havia muita resistência dos docentes em aceitarem as críticas vindas dos outros segmentos. Hoje, as críticas estão voltadas ao descompasso da Direção em providenciar as adaptações dos espaços acordados em reuniões, que são indispensáveis ao bom aproveitamento das atividades para os alunos e professores.

F) Qualidade do ensino e pesquisa na Universidade Pública

A palestra realizada pelo professor Luiz Carlos de Freitas para os OPs, Diretores e Equipe Educativa dos NAEDs foi uma aula sobre como a Política Pública pode determinar a qualidade de ensino.

Esclarece que de um lado, a política liberal aproveita dos índices para afirmar a ineficiência dos docentes e profissionais da escola, coloca salário diferenciado pelo índice de aproveitamento e sugere que para a escola funcionar, o administrador tem que estar com o "chicote" na mão.

De outro lado, a política pública dos não liberais tenta construir sistema de avaliação que parte do pressuposto sem "chicote" e dinheiro pelo índice, e que não é tarefa fácil romper com essa lógica.

Relata a dificuldade das pessoas envolvidas ao ensino em visualizar as duas posições antagônicas, pois nem todos do serviço público estão atentos a essas diferenças que interferem na qualidade da escola pública.

A Secretaria Municipal de Educação tem tentado fazer a avaliação partindo da centralidade do processo educativo que é o aluno. Os professores protagonistas tem que ter maior investimento da escola e tem que estar para os alunos. A escola tem que saber diferenciar as suas demandas das demandas do poder público. Tem que aprender demandar e cobrar do poder público.

Uma palestra com várias informações, vários exemplos concretos sobre os índices e as propostas das políticas públicas e muitas reflexões sobre a nossa atuação como membros do poder público e que também definimos a política local.

Geralmente quando estamos conversando com profissionais das escolas públicas há uma dificuldade em se reconhecer como poder publico que exerce a política e constrói a escola de uma forma e não de outra. Geralmente apontam os gestores da Secretaria como representantes do poder público que elaboram a política pública e da qual os demais não fazem parte. Entendo que você pode estar em desacordo com a política, mas continua a ser representante do poder público na comunidade em que trabalha.

G) Re-conhecendo os problemas de escola, o novo, o já sabido, o naturalizado, o negligenciado e o negado.

A partir da forma que o DEPE encaminhou a elaboração do Projeto Político Pedagógico, sem incorporar no seu texto o Plano da CPA, permitiu mais reflexões sobre a estruturação dos dois documentos. Será que essa estrutura em dois documentos permite a preservação da identidade da escola? Ou será que se for um único texto iremos garantir a identidade da escola?

A Profa. Mara faz a ponderação que a identidade da escola pode ser preservada se houver coerência nos textos. E, a partir desse momento, a discussão se volta a questão da Política da Avaliação Institucional.

A partir do momento em que a Secretaria Municipal de Educação elegeu a Avaliação Institucional como uma Política de governo, a forma de encaminhar as demandas das escolas para outras instâncias sofreu alteração. Entretanto, percebi que muitos funcionários da educação não entenderam essa mudança e que dificultava os encaminhamentos realizados.

Percebo que a experiência em organizar a escola através da Avaliação Institucional, enquanto coletivo, permite descobrir novas demandas, eliminar as demandas já alcançadas, permite mais autonomia para a escola encaminhar e resolver seus problemas, permite fruir a identidade da escola, permite distinguir as demandas que não são da escola, permite encaminhar as demandas para as instâncias de direito, permite que o NAED construa seu plano de atuação enquanto coletivo de escolas com suas identidades e demandas distintas, permite ao NAED realizar a formação advindas das demandas de suas escolas, ou seja, permite que as demandas sejam encaminhadas de maneira mais organizada e, consequentemente, dá para receber os atendimentos das demandas com mais eficiência.

Entretanto, sinto que a Avaliação Institucional nas escolas está na fase de sua implementação e, em algumas escolas, já está na fase de institucionalização. Porém, infelizmente, nos demais departamentos da educação ainda não passou da fase de sensibilização.

Reconheço que o Orientador Pedagógico é o articulador das ações coletivas na escola e trabalhará muito melhor se houver a participação afinada com o Diretor da escola, e se a Secretaria Municipal de Educação sustentar a Avaliação institucional como Política.

V – O olhar dos professores sobre a experiência de participação no processo de avaliação

1

VISÃO DE PROFESSORAS ARTICULADORAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO

Ana Claudia Santurbano Felipe Franco[1]
Fátima Aparecida Rosa de Deus[2]
Sheyla Pinto da Silva[3]

Introdução

Foi a CPA que nos reuniu.

Trabalhamos na mesma rede de ensino, mas nos encontramos pela primeira vez, em uma reunião quando convidadas a relatar, em um capítulo, a visão de professoras articuladoras da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da escola onde lecionávamos.

Pudemos observar que temos muitos pontos em comum: o envolvimento com tudo que acontece no cotidiano escolar, o desejo de tornar o espaço da Unidade Escolar (UE) um ambiente agradável, o empenho e trabalho na busca incessante pela melhoria da qualidade de ensino e das relações interpessoais na comunidade escolar.

Cada uma de nós teve uma trajetória própria e procurou a sua maneira encontrar os caminhos que nos levassem a atingir os nossos objetivos. Em momentos diferentes e inseridas em contextos escolares com necessidades específicas e urgentes nos integramos à CPA.

Reunimo-nos várias vezes para planejar e elaborar o texto de forma que seja uma contribuição para as demais CPAs, mostrando que ações, às vezes simples, mas planejadas e organizadas coletivamente podem trazer resultados significativos para a escola e sua comunidade.

Tivemos que conhecer e reconhecer as prioridades da escola para pensarmos ações que nos levassem ao objetivo principal da CPA, a melhoria da qualidade de ensino e tudo que a envolve.

Para tanto, o trabalho no interior da CPA nunca acaba, pois novas demandas surgem a todo instante e todas são urgentes. É preciso ter olhos voltados para todos os ângulos, pois a escola é viva e está em permanente transformação.

1 Professora de Educação Física da EMEF Geny Rodriques.

2 Professora de Português da EMEF Leão Valerie.

3 Professora de Ciências e Biologia da EMEF Vicente Rao.

1. A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO COMO MEDIADORA DE QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: um espaço coletivo de aprendizagem

Ana Claudia Santurbano Felipe Franco[4]

O objetivo deste relato foi de expressar: as experiências, os desafios, as estratégias e as possibilidades de trabalho e desenvolvimento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) sob a visão da atora estratégica – PROFESSORA ARTICULADORA, com vistas à melhoria da aprendizagem e da qualidade da escola pública. Especificamente, relatou a experiência de uma escola que ficou temporariamente sem Orientador Pedagógico (OP), fato este que levou os próprios docentes e gestores, coordenados pela professora articuladora, a assumir e conduzir o processo da CPA.

A experiência ocorreu na EMEF "Presidente Floriano Peixoto"[5] nos anos de 2008 e 2009. A CPA, no ano de 2009, agregava os vários segmentos[6] da escola. De fato, **em todos os encontros semanais** participavam a Coordenadora da CPA; a Diretora e Vice-Diretora da Escola; cinco representantes Docentes respectivamente dos ciclos I, II, III e IV, inclusive da EJA; a professora de Educação Especial; os funcionários; a comunidade discente da EJA e dos Ciclos e seus Responsáveis, além de Ex-Alunos e da Comunidade local.

O principal problema que nos motivou a expressar este relato de experiência sobre a Comissão Própria de Avaliação foi a falta temporária de Orientador Pedagógico na escola e, consequentemente, falta de informação e formação sobre a CPA da Unidade Escolar. De fato, é relevante a presença de Orientador Pedagógico na escola, pois é ele quem faz a articulação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os docentes, a gestão, os funcionários, os discentes e a comunidade local. Neste sentido, este profissional tem como principais papéis a serem cumpridos: i) auxiliar a construção coletiva do PPP e fazer valer suas diretrizes, metas, ações e avaliações no cotidiano escolar; além de ii) propor metodologias diversificadas, participativas e apropriadas para diferentes estudantes com intuito do aprendizado significativo, respeitando a sua diversidade e individualidade.

Especificamente quanto à questão da Avaliação Institucional, este profissional deve estar presente neste contexto. Sabe-se que pela Resolução SME nº 05/2008 em seu Art. 2º expressa que:

> O processo de Avaliação Interna em cada uma das Unidades Municipais de Ensino Fundamental deverá ser coordenado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA e terá, obrigatoriamente, o Orientador Pedagógico da Unidade Educacional como membro e articulador deste processo.

Porém, a **falta deste profissional na escola não nos deixou livres da responsabilidade e compromisso com a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos**. Assim, foram eleitos pela comunidade docente e gestão, os professores responsáveis pelas atribuições do Orientador Pedagógico. Foi assim que, nas horas de Carga Horária Pedagógica (CHP)[7], comecei a auxiliar no planejamento e execução das reuniões pedagógicas e demais atribuições inerentes a este profissional. Uma das funções

4 Licenciada e Bacharel em Educação Física (UNICAMP); Especialista em Educação Física no Terceiro Grau (UNICAMP); Especialista em Educação Física Escolar (UNICAMP); Mestre em Ciências do Esporte (UNICAMP).

5 A EMEF "Presidente Floriano Peixoto" fica localizada na Rua dos Perequês, S/N, Vila Orozimbo Maia, região sul, Campinas (SP).

6 Constituída pelos professores: Ana Claudia Santurbano Felipe Franco (coordenadora), Fátima Regina de Souza Bahú, Onorfa Cardozo de Líbano, Sueli Aparecida de Martinazzo Matsuoto, Silvana Lara Araújo Lima, Gilberto da Silva Liberato, Célia Conceição Faveri dos Reis, pelo funcionário Ambrósio Simões Filho, pela Diretora Valéria Silveira Castanho e pela Vice-Diretora Valérie das Dores Sabino, além de Alunos dos quintos/sextos anos e EJA, Pais e Responsáveis da comunidade local. As reuniões eram realizadas semanalmente às segundas-feiras das 18:00hs às 20:00hs.

7 Carga Horária Pedagógica compreende às horas-aula realizadas pelos docentes destinadas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para o ensino-aprendizagem.

foi a implementação da CPA, institucionalizada na rede de ensino de Campinas. De fato, mais uma vez, o grupo de docentes da referida escola fez outra eleição: a da Coordenação da CPA, respeitando o que se refere no Art. 6º da Resolução nº 5/2008:

> § 3º. O representante do segmento docente será escolhido por seus pares (...)

Foi assim que como Coordenadora me baseie na Resolução SME nº 05/2008 que em seu Art. 3º expressava:

> IV – estimular a participação de todos os atores da Unidade Educacional nas diferentes etapas do processo de Avaliação Interna;
>
> V – incluir, corresponsabilizar e valorizar a comunidade escolar na análise de dados coletados no processo de Avaliação Interna.

De fato, com a remoção da Orientadora Pedagógica anterior não tínhamos informações suficientes para a condução da CPA. Assim, a íntegra desta resolução auxiliou-me no planejamento e execução da CPA, pois foi o ponto inicial para a compreensão deste processo participativo e democrático de avaliação institucional. Para que eu pudesse entender o contexto da CPA na Rede Municipal de Campinas participei, durante o ano de 2009, das reuniões de CPA com os Orientadores Pedagógicos na UNICAMP (reuniões de assessoramento organizadas pela Secretaria Municipal da Educação). Além disso, para aprofundar os temas emergentes da CPA na escola, afetividade e valores éticos, eu e a vice-diretora Valérie participamos de Congressos, Seminários e Simpósios.

Por outro lado, agregados a esta condição específica da escola, expressavam-se outros problemas provenientes da própria comunidade escolar: **a restrita afetividade e a falta de vivência de valores éticos nas relações interpessoais** dos alunos com os docentes, os funcionários e a comunidade. A gestão da escola buscava caminhos para que alguns estudantes, especificamente dos quintos e sextos anos, mudassem suas atitudes, pois percebia que isto estava comprometendo o rendimento escolar. Acreditávamos que para ocorrer uma aprendizagem significativa, um bom relacionamento entre as pessoas, que compunham o processo educacional, era imprescindível. Neste sentido, a afetividade e as atitudes baseadas em valores éticos, tais como respeito, solidariedade, diálogo e justiça deviam ser a base para permear a construção coletiva e significativa do conhecimento, partindo do princípio das relações sociais saudáveis. Além disso, para que os problemas e conflitos fossem solucionados fez-se necessário o **diálogo entre seus pares e por todos os atores da escola.** Enfim, creio que a mudança na educação depende do compromisso, trabalho e valorização de todos os segmentos da escola que unidos em tempo e espaço únicos e específicos possam avaliar e reavaliar o cotidiano escolar. Isto se torna fundamental na busca de uma transformação da realidade mais justa, humana e igualitária.

Acreditava-se que a falta valores éticos entre os alunos, naquele período, poderia ser parcialmente explicado pela inconformidade dos alunos quanto ao fechamento do período intermediário. Este fato provocou a extinção dos sétimos, oitavos e nonos anos da EMEF e a transferência dos mesmos para uma nova UE em outro bairro. Esta modificação incomodou demasiadamente a comunidade discente, pais e responsáveis que expressaram enorme resistência pelas perdas e transformações. Tal fato ocorreu pelo programa de ação de parceria educacional entre o Estado e o Município na criação da EMEF Orlando Carpino. Assim posto, a EMEF Presidente Floriano Peixoto foi solicitada a transferir **alunos e docentes dos ciclos III e IV** para compor o ensino fundamental da referida escola. Neste sentido, a CPA que nasceu em nossa escola e teve seu auge em 2009, sentiu muito com a transferência dos Alunos, Professores e Pais que participavam da CPA para a outra UE. Porém, sabe-se que o Grupo da CPA do Floriano Peixoto de 2009 continuou participando da CPA no Orlando Carpino em 2010 com muito êxito.

Embora, sabemos que é **relevante a continuidade dos participantes da CPA na resolução de problemas na UE**. De fato, no Art. 1º da Resolução nº 5:

> A Avaliação Interna ou Auto-avaliação das Unidades Municipais de Ensino Fundamental é o processo pelo qual a Unidade Educacional constrói conhecimento sobre sua própria realidade com a finalidade de planejar as ações destinadas ao aprimoramento institucional e à superação das dificuldades.

Portanto, a falta de continuidade dos membros da CPA pela redução do período intermediário da UE, a mudança de escola e, consequentemente, a ausência dos alunos e de seus responsáveis nas reuniões de CPA, comprometeu os trabalhos da avaliação institucional, principalmente no ano de 2010.

Por fim, outro problema que também preocupava a Unidade Escolar era a crescente **evasão escolar**, fato este muito comum nas escolas municipais de Campinas.

Em 2009, a principal demanda da CPA foi a construção e fortalecimento das relações afetivas e éticas da comunidade escolar, principalmente entre os alunos de sextos anos que, naquele ano, foram considerados os mais velhos dos ciclos existentes na escola. Muitos desrespeitavam os seus pares desfavorecendo o processo de construção de sua identidade e de seu conhecimento, prejudicando assim, a sua aprendizagem. Eles tinham excessivas dificuldades nos relacionamentos interpessoais e em trabalhos de grupo. Eram individualistas e pouco se importavam com os outros. Nossa preocupação era procedente, pois, a maioria dos trabalhos coletivos resultava em discórdias e brigas, distanciamento e desatenção. Porém, estamos inseridos em uma sociedade dentro do mundo em globalização, de recente e permanente revolução tecnológica e de informação. Sabemos que a formação qualificada das pessoas faz-se necessário a cada dia e, que o trabalho coletivo é uns dos fatores fundamentais para o mundo do trabalho. De fato, não saber trabalhar em grupo e não se respeitar foram problemas que resolvemos encarar e superar.

Neste sentido, as **estratégias** utilizadas para isto foram convidar para compor a CPA: i) essencialmente os alunos que estavam naquele perfil traçado anteriormente – pouco afetivo e com restrito comportamento ético; ii) os alunos interessados em dialogar sobre as questões da escola e melhorar sua qualidade e intensificar seus compromissos e iii) os alunos da EJA para fazer parte de um mesmo grupo. Esta **diversidade de valores**, quando colocados em **círculos de diálogos**, foi uma **estratégia importantíssima**, pois os mais maduros colocavam suas experiências orientando os menos vividos. Os alunos da EJA, particularmente conheciam a comunidade local e, expressavam experiências do qual se arrependeram na infância e adolescência. E que estar na EJA, naquele momento, era a transposição e superação daqueles obstáculos vividos anteriormente. Suas orientações para que os menores não repetissem suas falhas eram vistas **por todos nós uma lição de vida**. Até nós professores e gestores conscientizávamos e expúnhamos o esforço e o sacrifício realizado para alcançar nossos objetivos. Tal experiência foi **muito significativa**, pois chegamos ao nível de compreensão de que todos nós temos: i) oportunidades – que devemos valorizá-las; ii) direitos e deveres – que nós devemos, respectivamente lutar e cumpri-los, com respeito à diversidade.

Além disso, compreendemos e expressamos que **a escola possui seu papel e que todos nós devemos colaborar para cumprir suas finalidades com a boa convivência e formação humana e cidadã**. De fato, para gerar estas e outras discussões durante as reuniões foram formuladas e tratadas **questões gerais**, como:

- Explicitação dos objetivos da CPA;
- Explicação de como foi desenvolvido a CPA no ano de 2008;
- Elaboração coletiva da Proposta da CPA para 2009;
- Discussão sobre o respeito mútuo entre escola e comunidade (pais).
- Deste modo, **questões específicas** foram levantadas com intuito de conscientização dos atores da escola, tais como:
- Quais as funções da escola?
- O que pais, alunos esperam da Escola?

- O que nós (UE) podemos oferecer aos alunos e comunidade?
- O que os pais ou responsáveis podem fazer para maior participação da vida escolar de seus filhos?
- (Aos filhos) Qual a razão (motivos) da pouca participação de alguns pais na vida escolar de seus filhos?
- (Aos docentes) Qual a importância da escola na vida do educando e família?

Mais uma **estratégia fundamental** foi de planejar e executar um projeto anual que visava os alunos de quinto e sextos anos a aprender a conviver com a afetividade e com valores éticos. Dentre os seus objetivos, foi de disseminar o aprendizado do projeto com aqueles que compunham a comunidade escolar e não escolar como agentes educativos. Para tanto, selecionar um professor para tal projeto também foi o nosso foco. Assim, criamos mais uma **estratégia** da CPA: participar nas reuniões de Planejamento e avaliação do PPP, com pautas previamente construídas a partir das discussões realizadas na CPA. Foi assim que selecionamos uma docente com perfil para coordenar o projeto. Ela dispunha de produção acadêmica sobre a questão de interesse da CPA – afetividade e relações interpessoais – com disponibilidade para assumir o trabalho. O respectivo projeto funciona até o presente momento e com a mesma professora[8], tal importância e necessidade da escola com o assunto levantado pela CPA. O projeto era constituído por alunos de quinto e sextos anos. Discutiam-se e vivenciavam temas como: solidariedade, respeito, aprender a ouvir, a se expressar, atitudes éticas, respeito às regras, dentre outros. No interior do mesmo criou-se um subprojeto chamado **"**Aprender a Conviver" onde os alunos transformavam-se em **agentes educativos no contexto escolar.**

Outra **estratégia importante** foi de **vivenciar valores éticos fora da escola**, isto é, **exercer a cidadania e abranger o conhecimento cultural em passeios planejados e programados para tal finalidade**. Para tanto, os alunos dos quintos e sextos anos, participantes do **Projeto Afetividade** da UE juntamente com membros da CPA foram ao **Projeto Cata-vento** em São Paulo. O intuito era o exercício da cidadania e estreitamento de vínculos entre eles e funcionários, docentes, gestores e algumas pessoas da comunidade local, todos vivenciando espaços propícios e diferenciados para o convívio com pessoas e culturas diferentes.

Em seguida a esta experiência, programamos e participamos do Projeto "Férias Alegres"[9] onde reunimos **todos** os alunos dos sextos anos, participantes ou não da CPA para que exercitassem e vivenciassem coletivamente os valores éticos em local fora da escola. Na Escola Salesiana São José (ESSJ), por uma semana, diariamente das 7:00hs às 12:00hs, os discentes vivenciaram atividades esportivas, recreativas, artísticas e culturais proporcionados pelos monitores. Estes eram constituídos pelos próprios alunos do ensino fundamental e médio da ESSJ e que faziam um trabalho voluntário com intuito de ensinar e aprender valores éticos e de cidadania numa vivência coletiva, diversificada e plural com comunidades carentes.

Estratégia relevante também foi **buscar subsídios científicos para embasar os trabalhos conceituais, procedimentais e atitudinais**. A direção **investiu em participações de Encontros, Seminários, Simpósios e Congressos** para nossa formação acerca da afetividade e valores éticos, relacionados ao tema emergente da CPA. Além disso, investiu na **compra de vários livros científicos sobre o assunto**. Nesse sentido, conseguimos formação técnica específica sobre o tema para lidar com a práxis.

Por outro lado, além de participar das reuniões de assessoramento sobre a CPA, reuniões de socialização da CPA na UNICAMP e no CEFORTEPE ocorreram para que todas as UEs pudessem expor seus trabalhos na Rede Municipal de Campinas. No interior da escola, como **estratégia de desenvolvimento do trabalho da CPA**, eram **realizadas reuniões semanais de planejamento, organização e avaliação** da CPA entre os gestores, a coordenadora e os docentes diretamente envolvidos com ela.

8 Professora Maria Aparecida Godoy.

9 Projeto que ocorreu na Escola Salesiana São José (ESSJ).

Outra **estratégia importantíssima** foi de proporcionar acesso às informações das reuniões de CPA para as reuniões semanais de TDC. Os docentes que não participavam diretamente da CPA adquiriam informações sobre as discussões realizadas em cada reunião da CPA e propunham suas contribuições pedagógicas. Assim, algumas **ações** foram realizadas no coletivo da escola, tais como:

- Discussões coletivas sobre as relações afetivas entre docentes/discentes/funcionários/gestores e comunidade nos TDCs, nas reuniões de avaliação do PPP, nas reuniões de Pais, nas reuniões de CPA, dentre outros;
- Seleção e exibição de filmes (tanto na CPA quanto nas reuniões previstas no calendário escolar) sobre o assunto "afetividade", "ética" e moral, para favorecer ações de transformação da realidade na comunidade escolar;
- Seleção e leitura de textos científicos sobre "afetividade", "ética" e "moral" possibilitando reflexões e gerando ações para resolução de problemas em reuniões de TDC;
- Oferecimento de palestras na UE sobre a afetividade, família, valores e assuntos pertinentes ao projeto.

Para tanto, o nível de acolhimento, compreensão e diálogo em nossas reuniões resultaram em extrema participação e motivação da comunidade interna e externa da escola. A cada reunião tínhamos a participação de mais pessoas. Chegávamos a ter aproximadamente 50 pessoas em algumas delas. Além disso, os alunos ficavam com muitas expectativas antes de cada reunião. De fato, havia uma significativa preocupação com o ambiente de trabalho em que a CPA se desenvolvia. Neste sentido, **programava-se um ambiente ético e acolhedor**. Todas as **reuniões eram realizadas em círculos** para que todos tivessem olhares para seus pares e ao final sempre tinha bolo e pipoca com chá verde. Naquele momento, vivenciava-se um bate papo informal enquanto se comia.

Enfim, a CPA de 2008 a 2009 da EMEF Floriano Peixoto teve como **temas emergentes**: A *AFETIVIDADE e VALORES* como os fatores relevantes para o aprendizado e ao desenvolvimento integral do educando e *A EVASÃO ESCOLAR.*

As **ações** para solucionar os problemas relativos à restrita afetividade e falta de vivência de valores éticos entre alunos, docentes, funcionários, gestão e comunidade foram:

- Elaboração e desenvolvimento do "Projeto Afetividade", aprovado pela Secretaria de Educação com educandos de quinto e sextos anos que possuem dificuldades de relacionamentos e com regras de boa convivência;
- Participação no "Projeto Cata-vento" em São Paulo, dia 2 de julho de 2009 – alunos do "Projeto Afetividade";
- Participação no "Projeto Férias Alegres" na Escola Salesiana São José (atividades esportivas, recreativas, artísticas e culturais com intuito de aprender e vivenciar valores éticos e de cidadania), dias 6, 7 e 8 de julho de 2009 – participação de **todos os** alunos de sextos anos;
- Elaboração do "Projeto Aprender a Conviver". Discutiam-se e vivenciavam temas como: solidariedade, respeito, aprender a ouvir, a se expressar, atitudes éticas, respeito às regras, dentre outros.

Quanto ao problema da evasão escolar, as ações para sua solução foi a **criação de grupos de pais e pessoas da comunidade escolar** (**agentes educativos e cidadãos**). O intuito era de fazer uma visita na casa dos educandos que apresentavam um número elevado de faltas ou evasão escolar para saber os reais motivos. Além disso, buscava-se conscientizar acerca da importância dos estudos do aluno para sua vida pessoal e profissional. Infelizmente tivemos pouco avanço nessa ação, pois, o grupo mudou-se para outra UE conforme mencionado anteriormente.

Conclui-se que os principais avanços que a Comissão Própria de Avaliação alcançou com sua institucionalização, implantação e implementação nos anos de 2008 e 2009 nesta UE foram:

- Maior envolvimento entre os **Docentes** em seus diversos níveis de ensino;
- Desejo da **Comunidade Escolar** em participar na CPA, sempre com novos integrantes;
- Os **Educandos da CPA** sentem muita necessidade de se expressar e de compartilhar os acontecimentos e sentimentos provenientes das **relações escolares**;
- Visão mais clara sobre o **papel da escola** e o que os **Educandos, Educadores, Pais e Funcionários** esperam dela;
- **Reuniões** mais frequentes, produtivas e significativas;
- Depoimentos dos **Educandos da EJA** foram **significativos** para que **todos** compreendessem a relevância dos estudos para suas vidas pessoais e profissionais;
- Forte **interação** entre as **crianças, os adolescentes e os adultos da CPA** contribuindo para melhores **relacionamentos inter pessoais** na escola como um todo;
- Preocupação com o **Acolhimento** que fez aflorar melhor o conceito de **respeito e dignidade humana;**
- A CPA foi um espaço novo e propício para discutir questões importantes e de **autoconhecimento para os seus integrantes.**
- A participação do aluno na CPA refletiu em sua **postura e atitudes** éticas em sala de aula.
- Os **Educandos** foram **agentes multiplicadores dos valores e atitudes** que **discutíamos e vivenciávamos** na CPA, isto é, valores éticos e humanos.

Além disso, a **preparação e o planejamento** fundamentados legalmente e cientificamente possibilitou a participação ativa e significativa dos alunos durante as atividades desenvolvidas nos encontros na UNICAMP e no CEFORTEPE.

O **apoio e a participação plena da direção e da vice-direção durante as reuniões também fizeram o diferencial**, além de todos docentes envolvidos com a CPA serem representantes de cada ciclo, incluindo a EJA e educação especial.

Enfim, mesmo sem a presença do Orientador Pedagógico na escola, o grupo envolvido com a CPA conseguiu desenvolver os objetivos propostos da Avaliação Institucional com a colaboração de todos os segmentos da comunidade escolar.

Nossas experiências foram significativas e formativas para o início de uma transformação na Unidade Escolar. Todos os segmentos tiveram a oportunidade de participar e construir o alicerce da escola de melhor qualidade. É necessário que mais pessoas se envolvam na CPA, que é um espaço propício para questões e discussões necessárias a fim de encontrar caminhos próprios na solução de problemas específicos de cada UE.

A CPA é jovem e pode se solidificar a partir de experiências únicas. Ela proporciona o verdadeiro exercício da cidadania, todos se apropriam da escola e são responsáveis por ela. Conhecê-la melhor é participar da sua construção diária, pois ela não se limita a algumas questões por ser dinâmica e viva.

Enfim, acreditamos que muitos profissionais não tenham a real dimensão da importância e abrangência da CPA no contexto escolar. À medida que nos envolvemos com a CPA, construímos um espaço verdadeiramente democrático na educação.

2. POR UMA ESCOLA DE MELHOR QUALIDADE

Fátima Aparecida Rosa de Deus[10]

Iniciei a minha história com a EMEF "Padre Leão Valleriè" em fevereiro de 1993. Há quase duas décadas transito por essa comunidade escolar e me sinto realmente parte dela. Ao longo desses anos, a escola cresceu e se modificou. Todos que passaram por ela são testemunhas da luta da comunidade para conseguir uma quadra de esportes dentro da UE.

Em 2010, ainda sem entender direito o que era a CPA, decidi descobrir a sua função me integrando a ela. Acreditava que poderia desenvolver projetos, melhorar os espaços de aprendizagem, fazer com que, principalmente, a comunidade escolar gostasse de estar na escola e de participar de seu cotidiano.

Para tanto, era necessário, primeiramente, constituir a Comissão. Foi então que me deparei com as primeiras dificuldades. Os colegas professores já estavam cercados de muitas outras atividades e não encontravam espaço na agenda para mais trabalho. Com apoio dos gestores, principalmente da Orientadora Pedagógica Dalva Amaral, reuni alguns alunos que se interessaram pelo projeto e iniciamos o trabalho.

Começamos por observar a escola e elencar tudo o que queríamos e poderíamos fazer para torná-la de melhor qualidade, um local agradável para se estudar. Toda semana nos reuníamos para expor nossas ideias e avaliar as nossas ações. No início foram pequenas conquistas, mas, para nós, muito significativas, como a troca de fechaduras nos banheiros, a reorganização da sala de vídeo e da biblioteca até chegarmos ao nosso maior desafio: a quadra de esportes coberta dentro da escola.

A construção de uma quadra de esportes coberta apareceu como ponto essencial. As aulas de Educação Física, desde a fundação da escola, são ministradas no bosque que fica ao lado da UE, local não adequado e que não oferece segurança. No bosque, muitas vezes, a integridade física e moral dos alunos e professores pode ser quebrada sem qualquer aviso. A construção da quadra, embora fosse uma reivindicação antiga de toda a comunidade escolar, ainda parecia um sonho. A CPA continuou batalhando por ela. Organizamos os documentos e os encaminhamos aos órgãos competentes.

Somente no início de 2012 tivemos a confirmação de que, finalmente, teremos não uma quadra coberta, mas um ginásio de esportes. A CPA continua atenta, porque as obras ainda não começaram.

As agressões, brigas e o *bullying* sempre foram alvo de nossa preocupação, era preciso trabalhar para combater estes males. Depois de muitas reuniões com alunos dos anos finais, decidimos implantar o Projeto "Monitoria de Pátio", que consiste em instrumentalizar alunos dos anos finais para, em horário oposto ao das aulas, organizarem as brincadeiras nos intervalos de aulas e recreios com os alunos dos anos iniciais. Confeccionei coletes verdes (com a ajuda da minha irmã que não tem ligação profissional com a escola) para melhor identificar os monitores no ambiente escolar. Imaginei que o alunos ofereceriam resistência para usá-los, pois o verde dos coletes é bastante chamativo e "berrante", mas me enganei, eles sentiram e sentem orgulho em usá-los, pois os diferencia e lhes dão um certo status.

Para participar da monitoria o aluno precisava apenas de ter vontade de contribuir com as ações da CPA.

O Projeto "Monitoria de Pátio" foi muito bem avaliado pelos professores dos anos iniciais, mas com os alunos dos 6º anos, do período Intermediário, aconteceram atritos e algumas divergências entre alunos e professores. Mesmo assim ele continuou no ano seguinte, pois aumentou a autoestima dos monitores que apresentaram notas melhores e o comportamento deles em sala de aula também melhorou, aflorou nos monitores o sentimento de participação e colaboração.

10 Licenciada em Lingua Portuguesa e suas Literaturas pela Pontificia Universidade Católica de Campinas (SP); Especialização em Psicopedagogia pela UNISAL Campinas (SP); Especialização em Leitura e Produção de Textos pela Faculdades Maria Imaculada, Mogi Guaçu (SP); Especialização em Gramática pela Pontificia Universidade Católica de Campinas.

Em maio de 2010, os professores da escola, sempre atentos e estudiosos, após o término do curso "A Escola que Protege", tiveram a significativa colaboração dos alunos integrantes da CPA que, juntamente com eles, saíram às ruas do Parque Valença e de bairros vizinhos distribuindo panfletos para alertar a população sobre o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.

No ano de 2011 tivemos uma CPA mais organizada, pois houve o envolvimento de um número maior de professores, principalmente, dos anos iniciais.

Continuamos com o Projeto "Monitoria de Pátio" e sempre pensando em uma escola de melhor qualidade, organizamos mais dois outros projetos envolvendo os alunos dos anos finais. As professoras dos ciclos I e II realizaram oficinas com os alunos dos anos finais que se sobressaíam na leitura, escrita e cálculo, com o objetivo de que pudessem ajudar os menores em suas tarefas diárias, realizavam leituras e contavam histórias, dessa forma, os laços de amizade entre eles se estreitaram e os pequenos melhoraram o desempenho escolar

Organizamos um livro no qual o monitor registrava o nome e o horário em que estava participando das atividades, e o denominamos "Tô aqui".

Ainda preocupados com a evasão e a retenção escolar, os professores da CPA entraram em contato com as famílias dos alunos com excesso de faltas para orientá-los sobre a importância da frequência para o aprendizado e aprovação. Muitos alunos voltaram a frequentar as aulas e conseguiram terminar o ano escolar sem grandes problemas.

Mas não é só de monitorias que se faz uma CPA. Sonhávamos uma escola alegre e depois de muitos anos voltamos a organizar uma festa Julina. A participação da CPA foi intensa para que a festa pudesse acontecer. Enfeitamos a escola, ajudamos nos ensaios dos pequenos e, para surpresa de muitos, os alunos dos anos finais montaram coreografias e se apresentaram para as famílias. Foi uma festa muito bacana e pretendemos realizar outras nos próximos anos.

Para melhor integração entre escola e comunidade, a CPA organizou a "Festa da família". Houve a preparação dos alunos dos anos iniciais que, com a orientação dos professores, se apresentaram para os pais cantando, dançando e saboreando um caprichado lanche comunitário. Pela grande participação das famílias e avaliação de todos os envolvidos, a "Festa da Família" agora se faz presente em nosso calendário.

No final do ano, conseguimos organizar uma festa de encerramento para os alunos dos 5º anos, era semelhante a um rito de passagem, com apresentações e homenagens a professores, funcionários e familiares. Os alunos consideraram a festa um marco na vida acadêmica, pois ficou bem definido a saída do ensino fundamental I e o ingresso no fundamental II.

Talvez não tenha sido a melhor formatura que tivemos, mas foi a que agregou maior número de alunos em sua organização. Foi temática, como eles queriam e até conseguiram fazer com que os professores da escola se vestissem à moda dos anos 60 e segundo os alunos "a festa foi demais".

Com a participação dos alunos nos projetos e festividades eles começaram a se apropriar da escola e pouco a pouco estão querendo cuidar de tudo que a envolve.

Sem dúvida alguma, o ponto alto da CPA, nos dois últimos anos, foram as monitorias que despertaram responsabilidade, organização e respeito naqueles que dela participaram e um desejo nos alunos menores de um dia também serem monitores.

Participar da CPA é uma oportunidade de transitar por todos os setores da escola, conhecer suas necessidades e contribuir para que tenhamos melhor qualidade de vida dentro de um ambiente que ficará eternizado no coração de crianças, adolescentes e adultos.

3. AVALIAR E REORIENTAR: PARA ONDE IR? QUAL É O CAMINHO?

Sheyla Pinto da Silva[11]

– Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
– Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.
– Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice.
– Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.
(Lewis Carroll)

Minha trajetória pela Comissão Própria de Avaliação aconteceu na EMEF. Prof. Vicente Rao, situada no Parque Industrial, em Campinas (SP). Ela aconteceu quando esta Comissão foi implementada na escola em 2008 e teve continuidade até 2012. Comecei a lecionar nesta escola em 1987 e sempre me vi envolvida em projetos e programas nos quais visualizei possibilidades de mudanças e transformações.

No final do ano letivo de 2007, em reunião de avaliação pedagógica os gestores da escola, socializaram as informações para formação da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Alguns professores e eu nos interessamos e fizemos nossa inscrição para representar o segmento de professores.

Logo depois da leitura e discussão do documento da Secretaria Municipal de Educação sobre a fundamentação e constituição deste processo de avaliação institucional e, detidamente, compreender seus objetivos, surgiu entre os professores da escola, uma questão polêmica que era sobre a possibilidade de que este processo de avaliação institucional servir para ranqueamento das escolas da Rede Municipal. Esta ideia representaria um empecilho para a constituição da comissão na escola, pois inviabilizaria a participação dos segmentos da comunidade escolar empenhados em um processo de trabalho participativo e autônomo, não competitivo entre seus membros.

A ideia de ranqueamento me levou a pensar em um comprometimento da "territorialização das políticas públicas" (BARROSO, 2000) como um instrumento de regulação a uma lógica de mercado ou a uma tendência de transferir para as micro estruturas as contradições que, difíceis de serem resolvidas, estariam sendo manipuladas para direcionamento de uma ou outra política pública já determinada.

O processo de implementação da CPA, no entanto, depois que percebi ao longo do tempo de sua implementação, mostrou-se em uma perspectiva de contextualização e localização de políticas públicas a ações educativas como forma de conciliação de interesses de diversos atores sociais em busca de um bem comum e onde todos sejam responsáveis por ele.

É passar de uma relação de autoridade baseada no controle vertical a uma relação de respeito à identidade e autonomia relacional dos envolvidos.

As discussões e esclarecimentos que surgiram na escola, quanto à possibilidade do processo de avaliação institucional levar ao ranqueamento ou à avaliação de desempenho profissional, foram superadas pela importância de se conhecer e participar da comissão sendo esta vista como uma instância de avaliação que trouxe a possibilidade de encaminhamento de questões escolares, conforme o contexto vivido.

Apostando nesta perspectiva me mobilizei para fazer parte da CPA e fui eleita como sua professora mobilizadora. Compartilhei os três anos de trabalho principalmente com professoras, pais, alunos e funcionários sob a coordenação da orientadora pedagógica Deise Dias Fahl, passamos a fazer as primeiras observações, levantamentos de situações e questões sobre os processos pedagógicos,

11 Mestre em Educação – Curso de Pós Graduação na Faculdade de Educação/UNICAMP; Graduada em Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/UNICAMP; Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciência, Física e Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Souza Marques – Rio de Janeiro.

estruturais e de gestão da escola e, as anotações que se seguiram deram origem às metas estabelecidas para o ano de 2008. Também a cada ano que se seguiu, continuamos a construir em grupo os objetivos, metas e ações.

Neste mesmo ano de 2008, foi iniciada uma reforma na escola que se tornou ponto fundamental desencadeador do trabalho da CPA, pois foi necessário que a comissão acompanhasse o andamento da obra, tornando-se este então, o primeiro item das metas. Esta necessidade surgiu de observações que os professores da escola faziam sobre as etapas das obras que iam acontecendo e que foi um processo muito angustiante por estarmos no meio de cimento, pedra, areia e telhas.

Um fato veio a nos deixar ainda mais insatisfeitos que foi o corte de mais de cinco árvores de todo o pátio da escola.

A situação bruta de, sem discussão prévia da necessidade ou não, arrancar as árvores, gerou revolta nos alunos e professores (trabalhávamos questões sobre o meio ambiente) e então nós, membros da CPA, levamos a questão mais a fundo exigindo uma reunião junto aos responsáveis pela obra.

Nesta reunião, que foi a primeira com o Conselho de Escola, o sr. André Gerin, trouxe a planta da escola e todos então ficamos conhecendo o que iria acontecer durante a reforma.

Surgiu então, mais polêmica relacionada ao corte de outras árvores e nós nos posicionamos radicalmente contra, obtendo apoio de parte da comunidade escolar, o que fez com que finalmente entrássemos todos em um acordo e o projeto inicial em relação a alguns pontos da reforma fosse alterado.

Assim, nos tornamos observadores do que ia acontecendo durante a reforma e as questões sempre chegavam ao Conselho de Escola que também agia de acordo com o que acabava sendo acordado entre este colegiado.

Fui aos poucos descobrindo a responsabilidade daquele grupo chamado de CPA e me inteirando cada vez mais do papel que me cabia como articuladora.

Timidamente fomos construindo outras metas vinculadas aos processos pedagógicos, incentivadas pela orientação pedagógica e direção da escola. Cito como importantes os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos. Como acreditamos que a disciplina é um dos fatores que promove esta situação passamos a focar neste tema para estudos e ações, incrementando a maior participação de pais em outros processos da escola, para estreitamento de vínculos e melhor comunicação, o que aconteceu com a presença de pais e mães, membros da CPA, em reuniões pedagógicas.

Outra ação esteve centrada na discussão e consequente mobilização junto ao Conselho de Escola para interferência junto à Secretaria Municipal de Educação em relação à falta de professores efetivos e substitutos.

Como aspectos relacionados a estes itens, houve intensa participação e integração dos pais ao Conselho de Escola e em consequência também à CPA, o que tornou o sistema de socialização das ações mais ágil, os resultados e as dificuldades iniciais para implementação da CPA na escola menos complexas.

Neste período me senti pressionada por parte do grupo de professores que me viam como crítica de tudo, pois eles não deslumbravam o que poderia e estava sendo feito pela CPA no cotidiano da escola. Incomodada com esta situação, elaborei um informativo quinzenal, que colava no livro de comunicados e enviava ao grupo de professores por e-mail. Ainda afixava uma cópia em quadro na sala do cafezinho. Formei também um grupo para os membros da CPA para troca de informações através de e-mails, todos recebiam as atas das reuniões e sua agenda/ cronograma.

Uma outra dificuldade foi a sensibilização dos alunos para participar das reuniões de CPA. Eles se inscreviam mas sempre tinham um motivo para não comparecerem às reuniões. Quando um vinha o outro faltava. Quando da primeira reunião de todas as CPAs da Rede Municipal no Solar das Andorinhas, eles passaram a compreender melhor o trabalho da comissão e a participar mais. Porém, como a maioria que participa é dos 9° anos e saem da escola ao final do ano, sempre estivemos começando com uma turma nova. O bom disso é que levam com eles a experiência de terem passado pelo grupo.

Ao iniciar o ano de 2009, os mesmos professores e eu fomos escolhidos e eleitos para dar continuidade à proposta da CPA. Agora, com mais força e garra, pois já conhecíamos os procedimentos e como poderíamos agir nos movimentos de conciliação e ações.

Os aspectos sobre a reforma da escola continuavam sendo o centro das atenções. A reforma do prédio escolar mobilizou a todos para observar os espaços físicos sendo construídos e mudados e também a vivenciar sentimentos, mostrar concepções e atuar em situações conflitantes, garantindo **a aprendizagem** em meio ao pó do cimento, ao ruído da serra elétrica, ao movimento das carriolas. A falta de informações sobre o tempo que faltava para terminar a obra incomodava muito.

Como a integração entre o Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação vinha tendo resultados satisfatórios, os membros da CPA apostaram em promover mais reuniões em conjunto, dois colegiados em um trabalho articulado.

Avaliamos as ações, resultados e dificuldades da ação da CPA na escola em 2008 e iniciamos estudos sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, pois contávamos com um nó em sala de aula frente ao movimento por parte de grupo de alunos considerados indisciplinados, que apresentavam atitudes de liderança negativa, que repercutiam sobre suas aprendizagens e nas aprendizagens das turmas como um todo. Lemos textos e discutimos sobre a função social da escola e os caminhos que asseguram para o aluno, pais e para a instituição a garantia de seus direitos, assim como seus deveres.

As reuniões da CPA serviram para que fundamentássemos nosso conhecimento, entendimento e discernimento sobre o que fazer em cada momento com cada aluno. Fomos buscar o Estatuto da Criança e do Adolescente, procuramos profissionais que lidam cotidianamente com questões relacionadas à vulnerabilidade da criança e do adolescente para um debate sobre o tema e, assim, recebemos a visita do Dr. Frederico A. Paschoal e outros advogados que participam da Comissão de Direitos Humanos da OAB. Tivemos neste debate, a presença de pais, de professores da escola, de uma professora representante da CPA da EMEF. Violeta Dória Lins e de alunos do Ensino de Jovens e Adultos.

Foi um ano de intenso trabalho que apontou para a socialização do trabalho desenvolvido, integração ao Conselho de Escola, estreitamento de vínculos com os pais e questões relacionadas ao pedagógico e à estrutura física da escola.

O número de alunos participantes continuava muito pequeno o que não mobilizava os alunos da escola para qualquer sugestão ou manifestação. Uma das ações para melhorar este quesito foi o de mudar os horários das reuniões, antes fixados para as segundas feiras às 19 horas, para um horário mais cedo acessível aos alunos. Após esta mudança ocorreu uma melhora.

No panorama geral houve alguns avanços que adentraram ao ano de 2010: maior participação dos pais no Conselho de Escola, em Reuniões de Avaliação Pedagógica e outros eventos; integração entre Conselho de Escola e CPA; ênfase nos processos de participação coletiva; formação de olhar apurado para questões emblemáticas da escola (pais, professores e funcionários passaram a procurar a CPA para conversar sobre problemas da escola).

Em 2010, a mesma equipe continuou a trabalhar na CPA. Era preciso avançar no conhecimento sobre os alunos e os processos pedagógicos da escola. Organizamos momentos de reunião da CPA para socializar dois itens importantes que auxiliaram a pensar sobre a escola que temos e a escola que queremos: a Provinha Brasil, a Provinha Campinas e as questões relacionadas ao planejamento pedagógico. A orientadora pedagógica discorreu sobre estes dois sistemas de avaliação e o significado de seus resultados para a escola. Desta forma, tocamos em pontos estratégicos, os planos de ensino e as atividades interdisciplinares desenvolvidas a partir de um tema gerador. Sugerimos que as atividades de saída dos alunos da escola para eventos externos deveriam desmistificar a visão de serem vistas como passeios e sim como atividades lúdicas/pedagógicas. Como tal, deveriam fazer parte do plano de ensino dos professores a cada trimestre, de forma interdisciplinar. Este item levantou fervor entre a comunidade discente da escola.

Já sobre a reforma da escola, surgiu a necessidade de saber o prazo final para seu término, e uma comissão foi organizada junto com membros do Conselho de Escola para ir até o Sr. Secretário Municipal de Educação, reivindicar informações sobre o prazo da obra que estava se estendendo demais. Foi elaborado um documento com pauta centrada também em outros itens que estavam deixando a desejar, como o material de baixa qualidade que estava sendo utilizado, a reforma dos banheiros que não seria feita, a cobertura da quadra de esportes que foi adiada para uma nova licitação.

Esta situação da obra não foi esclarecida e algumas dificuldades do ano de 2010 estiveram relacionadas à falta de resposta da SME às questões levantadas pela CPA, como por exemplo, a aspectos da reforma e à falta de um quadro completo de professores que ainda persistia.

O trabalho da CPA estava aos poucos sendo reconhecido pela comunidade escolar. O trabalho se consolidava através da participação da comunidade escolar, integração entre Conselho de Escola e CPA. Foi construído um olhar apurado de todos para levantar questões e sugerir ações. Houve estreitamento de vínculos afetivos e de segurança entre os membros da CPA e os gestores, houve mudanças na forma de participar da escola.

Em 2011 fui novamente eleita para coordenar a CPA, assim como houve continuidade de participação dos pais, professores e funcionários. Continuamos com os estudos e os convites a palestrantes sobre temas de interesse da comunidade da escola, como *bulliyng* e ciclos de saberes. Os itens da reforma que não foram contemplados em 2010 continuaram na pauta.

O plantio de árvores para repor as que foram cortadas para a reforma gerou um trabalho bonito que vem dando vez à produção de um pomar na escola, iniciado na Festa da Primavera de 2011. Algumas observações geraram pequenas modificações no dia a dia da escola, mas de muita importância, como por exemplo a mudança do portão de entrada e saída dos alunos de uma rua mais movimentada para outra mais calma. O resultado? Os alunos ficaram menos expostos à correria dos carros.

O problema da baixa frequência dos alunos continuou. Tentou-se nova estratégia. Os alunos da CPA foram convidados para participarem de um pequeno projeto no contraturno de suas aulas: hora de jogar xadrez, durante o recreio orientar os alunos menores nas brincadeiras.

Em 2012, por conta de outras atividades na escola, deixei a coordenação na CPA, e outra professora assumiu como articuladora.

A implementação da CPA, e sua continuidade, busca cada vez mais a possibilidade de transformação e/ou mudanças na escola. Mudanças muitas vezes lentas, pois a escola é uma instituição complexa que tem fortes trocas com o meio ambiente, entre as pessoas que trabalham lá, com as políticas públicas, famílias, etc. São muitos aspectos que interferem em seus processos internos e ao mesmo tempo são influenciados por ela.

A CPA acabou se integrando aos processos do Conselho de Escola através do olhar para sugerir, sem perder autonomia, o que fez com que, nos processos intra e extra escolares, ela tenha o seu jeito de possibilitar a constituição de um processo de mudança, cuja qualidade também depende da realidade em que ela está inserida. É a forma de se organizar a escola pensando nos alunos, criando estratégias e negociando tomadas de decisões e ações. Neste sentido a CPA abre espaço para discutir o dia a dia, sem ser um espaço de instância burocrática ou política partidária.

> "Torna-se necessário um modelo menos linear, mais descentrado e flexível, capaz de adaptar-se a particularidades, onde os agentes sociais (não os burocratas) reordenem seus papéis e tomem em suas mãos seu próprio destino" (ROSSI, 2001, p. 7).

Não existe um modelo pronto para que a CPA se constitua, pode-se ver o que deu certo ou não em outras escolas, mas o importante é a criatividade que se encontra no coletivo e que a comunidade mesmo em conflitos e resistências, se aproprie dos problemas e re-crie seus passos para resolvê-los.

Nos três primeiros anos da CPA (2008 a 2010) a reflexão sobre a qualidade de ensino e aprendizagem desenvolvida, mais a problemática da reforma da escola foram as tarefas mais discutidas, porém o tempo disponível foi curto para observar, discutir, pensar e agir.

Constatar os problemas do cotidiano da escola para pensar sobre como mudar a partir dela e saber que não se é somente o responsável pelas coisas boas ou pelas ruins, que transcorrem em seu interior e, que segundo Nidelcoff (1987) existem os responsáveis pelos rumos de nosso sistema de ensino, um calendário e agenda a ser seguido, políticas que regulam e normatizam tudo para que aconteça de uma determinada forma a macro e micro estrutura que bem ou mal faz com que possamos ter a oportunidade de passar alguns momentos juntos na escola, tudo fazendo uma boa ocasião para se criar um caminho e forma para resolver os problemas observados e sentidos. Estamos distantes de nos constituirmos como parte de uma escola transformadora para a nossa comunidade, procurando atuar diretamente nas questões que acompanham toda a dinâmica escolar.

Nossas experiências foram significativas e formativas para o início de uma transformação em cada Unidade Escolar. Todos os segmentos tiveram a oportunidade de participar e construir o alicerce da escola de melhor qualidade. É necessário que mais pessoas se envolvam na CPA, que é um espaço propício para questões e discussões necessárias a fim de encontrar caminhos próprios na solução de problemas específicos de cada UE.

A CPA é jovem e pode se solidificar a partir de experiências únicas. Ela proporciona o verdadeiro exercício da cidadania, todos se apropriam da escola e são responsáveis por ela. Conhecê-la melhor é participar da sua construção diária, pois ela não se limita a algumas questões por ser dinâmica e viva.

Enfim, acreditamos que muitos profissionais não tenham a real dimensão da importância e abrangência da CPA no contexto escolar. À medida que nos envolvemos com a CPA, construímos um espaço verdadeiramente democrático na educação.

Referências bibliográficas

BARROSO, João. O Reforço da Autonomia das Escolas e a Flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2000, pp. 11-32.

CARROL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Trad. Clélia Regina Ramos. Editorial Arara Azul. Versão para e-Book. Fonte digital Documento da Tradutora. Cap. VI. Porco e Pimenta. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alice.html/#1

NIDELCOFF, Maria T. Uma escola para o povo. 27° ed., São Paulo: Ed. Brasiliense S.A., 1987.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Desafio à Escola Pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. Cad. CEDES, v. 21, n. 55, Campinas (SP): 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. RESOLUÇÃO SME n° 05/2008. Assunto: 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 (SP): SME, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de, SOUZA, Eliana da Silva (Org.). A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas (SP): SME/Campinas e Millennium Editora, 2009.

VI – O olhar dos diretores sobre a experiência de participação no processo de avaliação

1

A EXPERIÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM SEIS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS: O OLHAR DO DIRETOR EDUCACIONAL

Jordana de Souza Silva[1]
Kátia Ferreira Santão[2]
Márcia Regina Siqueira[3]
Ruth Gouveia Dias[4]
Simone Andréa Gon[5]
Thaís Carvalho Zanchetta Penteado[6]

Aceitamos o desafio de refletirmos coletivamente sobre nossa prática como diretoras, relatando nossas vivências e experiências frente à implementação da política de Avaliação Institucional Participativa em seis Escolas Municipais do Município de Campinas.

Ao focarmos nosso olhar para este movimento avaliativo participativo não podemos deixar de expressar os sentidos e significados vivenciados neste percurso, bem como os limites e possibilidades da nossa atuação neste processo que propõe ao coletivo pensar a qualidade social da escola.

Avaliar com e na diversidade de atores que compõem o cenário escolar e local, contemplando as diferentes vozes e abarcando os múltiplos olhares é um desafio que buscamos trilhar e nesta perspectiva trazemos recortes situando os locais e períodos de nossa gestão, visando contextualizar estes momentos no espaço/tempo escolar.

Ao vivenciarmos este processo formativo, ao relatar os caminhos que optamos trilhar neste percurso de implementação desta política, cabe-nos refletir o quanto nossa prática interfere neste processo, o quanto nossa postura contribui para construções de relações democráticas ou determinam a estabelecimento de relações autocráticas.

Considerando que não existe um só caminho a seguir, acreditamos que nos cabe explicitar as diferentes possibilidades, recortes das opções escolhidas, etapas e obstáculos vivenciados, trazendo a diversidade de pontos de vista. De uma forma ou de outra, novas perspectivas se apresentam com relação à avaliação nos levando a refletir o "como, o que, para que e quem" avaliar e suas implicações e correlações com os projetos pedagógicos da escola.

---

1 Vice-diretora da CEMEI São João Batista e atualmente trabalhando junto à Assessoria de Avaliação Institucional.

2 Diretora da EMEF Edson Luís Chaves.

3 Vice-diretora da EMEF Vicente Ráo e atualmente assumindo a direção desta.

4 Diretora do CEMEFEJA Paulo Freire.

5 Diretora da EMEF Angela Cury Zákia.

6 Vice-diretora da EMEF Lourenço Bellocchio e atualmente trabalhando junto à Coordenadoria Setorial de Formação.

Este formato proposto de olhar para a qualidade da participação de maneira dialógica processual e emancipatória já fazia parte do campo de trabalho de algumas de nós diretoras que atuamos na perspectiva de uma gestão democrática. Ao estabelecer um diálogo entre as formas de avaliação da aprendizagem, institucional e dos sistemas, as formas de avaliação historicamente instituídas e as vivenciadas nas instituições, quer seja de forma reguladora ou mais democrática, podem contribuir ou não para a consolidação do processo.

Acreditamos que a socialização dos nossos relatos podem trazer contribuições, pois para além de nossa atuação, expressam nossas angústias, tentativas, expectativas, proposições, ações e principalmente as contradições que permeiam o nosso "fazer". Neste sentido trazemos experiências que são únicas, singulares e tentamos neste movimento dialogar com os diferentes processos onde se pretende mostrar os diferentes movimentos e não encontrar o consenso.

Entendemos que cabe ao diretor se comprometer com os princípios da política possibilitando a participação efetiva dos sujeitos em um processo de responsabilização compartilhada. Frente a este processo de autoavaliação a escola pode se tornar autônoma e decidir os rumos que deve seguir para alcançar a qualidade almejada não se submetendo a políticas de mérito, estritamente interessadas em medir eficiência e produtividade, que pouco contribuem para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas ou para ressignificação de ações em prol da qualidade.

Ao nos debruçarmos sobre a elaboração deste capítulo, muitas dúvidas sobre a forma deste relato tomaram conta de nossas discussões. Decidimos priorizar, inicialmente, a produção individual daquilo que pudesse ser a fotografia de nossas experiências. Apesar de conseguirmos com esta primeira produção, preservar o olhar de cada uma nesta vivência, nos deparamos com a dificuldade da união desses olhares em um único texto que pudesse trazer alguma contribuição do ponto de vista da atuação do diretor educacional nesta política.

Neste sentido, o nosso segundo movimento foi encontrar pontos de intersecção nos relatos com o intuito de eleger categorias que contemplassem as experiências relatadas. É importante ressaltar que a união dos olhares e das experiências proporcionou criar um panorama interessante do ponto de vista da multiplicidade das atuações e vivências.

Neste contexto, os itens numerados a seguir são a apresentação de cada categoria elencada a partir do nosso ponto de vista revelando discussões próprias deste grupo e o percurso da construção deste texto. O objetivo desta apresentação é direcionar o olhar do leitor, no momento da leitura das experiências individuais, para pontos comuns que são inerentes ao fazer do diretor no contexto desta política, acordados neste grupo: a relação do projeto pedagógico e AIP, o diálogo entre os colegiados e entre as instâncias com ênfase nos processos de negociação, a avaliação da aprendizagem e a construção coletiva do Plano de Avaliação de cada instituição.

1. O projeto pedagógico e a AIP

Existem múltiplas possibilidades de organizar a escola, mas como gestoras, acreditamos na potência do trabalho coletivo, na perspectiva emancipatória, levando em consideração o contexto social e cultural dos sujeitos, instigando o movimento de reflexão dentro dos espaços e tempos pedagógicos escolares com vistas a tornar o ambiente favorável para construção coletiva do documento que explicita o compromisso assumido pelo coletivo: o Projeto Pedagógico.

Acreditamos que ao vivenciarem esta responsabilização compartilhada proposta pela AIP, os sujeitos experienciam o processo de empoderamento, assumindo um protagonismo não somente na elaboração coletiva do Projeto Pedagógico da escola, mas também atuando ativamente para sua implementação, execução e avaliação.

Neste contexto, nossos relatos explicitam nossos diálogos sobre o movimento de construção do projeto pedagógico, as etapas de organização da escola e as contribuições da política de Avaliação Institucional frente a este processo.

2. Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação: um diálogo possível

A instituição dos colegiados: Conselho de Escola (CE) e Comissão Própria de Avaliação (CPA) objetivam garantir o espaço de reflexão coletiva, pois viabilizam o estabelecimento de diálogo entre os segmentos esperando que estes explicitem os seus anseios, desejos e ideais com vistas a debater sobre os entraves e superar os conflitos que se apresentam no cotidiano escolar.

Entendemos que este movimento não é linear, somente a legitimação destes colegiados não garante que ocorra a efetiva participação dos sujeitos, pois para além do espaço institucional acreditamos que faz-se necessário oportunizar fortalecimento das relações de confiança, construção de propostas coletivas num movimento de acolhimento. Neste sentido, acreditamos que o diretor exerce um papel fundamental para que ocorra a mobilização dos atores e o êxito nestes diálogos nos espaços colegiados e entre os colegiados. O desafio é o de garantir a expressão do diferentes atores, encontrar caminhos e pensar estratégias que garantam a real participação, reflexão e ação dos sujeitos, enfim, estar atento ao movimento da escola buscando entender as diferentes linguagens, aprender com os diferentes saberes vislumbrando superar os conflitos e encaminhar ações que se solidifiquem no e pelo coletivo e como coloca Padilha (s.d, s.p.): *"Reflexão e ação sempre críticas, intencionais, coletivas, organizadas, pensando o futuro"*.

3. Avaliação institucional participativa e aprendizagem dos alunos

O processo da relação AIP e aprendizagem, pressupõe o investimento na formação dos educadores visando refletir sobre as práticas pedagógicas e qualificar ações. Esta qualificação pode favorecer a interpretação sobre os dados de avaliações internas e externas. Nessa concepção, as avaliações são significadas pelos sujeitos da escola, com o intuito de que componham um conjunto de informações mais amplas sobre a escola e sirvam para a reflexão sobre os caminhos que a escola precisa trilhar para alcançar os objetivos acordados coletivamente.

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem dos alunos ganha uma nova concepção nesta relação, pois, ao coletivizarmos a discussão acerca do desempenho dos alunos, podemos inseri-los em um novo processo de aprendizagem: mais participativo e, consequentemente, mais comprometido. A qualidade da aprendizagem dos alunos torna-se compromisso de todos os envolvidos no processo, abre-se a possibilidade de que todos exerçam o seu direito e dever de participar e decidir os destinos daquela instituição: como ela se conhece, como elabora um Plano de Avaliação e como cada integrante daquela comunidade contribui de forma engajada para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos.

4. Processos de negociações internos e externos: diálogos entre as instâncias

Quando falamos em *negociação,* estamos tratando de uma categoria muito importante para a AIP. Trata-se da relação dialógica intencional e qualificada entre os sujeitos da escola, entre o poder público descentralizado e o órgão central, com o intuito claro de apropriar-se dos problemas da escola e demandar as necessidades objetivas para superá-los.

O que se espera com este processo é que o coletivo da escola localize as suas fragilidades, reflita sobre elas e estabeleça as metas para alcançarem a melhoria. Neste movimento, localizamos os processos de negociação interna, ou seja, o momento em que os sujeitos estabelecem consensos sobre a concepção de qualidade daquela comunidade e comprometem-se com a execução das ações planejadas e, processos de negociação externa, quando o coletivo da escola demanda condições para que seja possível a execução de seu Plano com êxito.

5. Plano de avaliação institucional e suas prioridades

Ao descrevermos o processo de implementação da AIP nas seis escolas, percebemos a importância dos processos de elaboração dos Planos de Avaliação. Com este movimento pudemos trazer para os relatos aquilo que cada escola elegeu como seu projeto, suas prioridades. É no Plano de avaliação que o

coletivo da escola torna público a sua concepção educativa, baseado em seu contexto, em seus limites e em suas potencialidades.

6. Algumas reflexões

Como gestoras entendemos que aos diretores cabe a função de administrar a unidade escolar, integrando os recursos materiais e pedagógicos com os sujeitos envolvidos. Assim, o Plano de Avaliação Institucional configura-se como um instrumento de gestão para a construção de um trabalho coletivo e participativo que deve ultrapassar os muros da escola e chamar a comunidade e o poder público a responsabilizarem-se pelo projeto de educação eleito, priorizado e publicizado neste documento.

Ao explicitarmos nossos relatos, em nenhum momento quisemos registrar apenas os sucessos, até porque as dificuldades são muitas, mas sim expor o verdadeiro movimento de escolas que apostaram na implementação desta política e se propuseram a trilhar um percurso, errando e buscando caminhos.

Ao publicizarmos os caminhos e descaminhos que percorremos, repensamos nossa prática, nosso papel e os limites e possibilidades de nossa atuação. Esta publicização dos relatos possibilita também aos leitores analisar estes processos, opções efetuadas, entraves e possibilidades que se apresentam frente a este modelo alternativo de avaliação proposto pela SME em contraponto ao movimento que tem inspirado as políticas públicas baseadas no mérito, na competição e na responsabilização de um único ator; há de se considerar que as políticas de mérito ganham espaço e impõem suas marcas.

No desenvolvimento da escrita destes relatos de experiências, concluímos que acreditar nos princípios da política baseada numa gestão partilhada e em uma responsabilização compartilhada e se dispor a experienciar um modelo de construção de qualidade onde todos os seus sujeitos são protagonistas, é de fundamental importância para contrapor a modelos de direção que consideram o diretor como único responsável pela melhoria da escola e obtenção de resultados.

Acreditamos que uma gestão colaborativa e participativa faz a diferença. A busca e qualidade da escola a partir da autoavaliação, com a participação dos diferentes sujeitos é um caminho possível. As escolas estão subordinadas a políticas públicas, mas entendemos que ao mesmo tempo são produtos das ações humanas e felizmente estão sujeitas a reformulações e transformações**.** Neste sentido, concordamos com Freitas:

> A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação de larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle. (2009, p. 35)

Talvez os colegas diretores possam enxergar, pelos nossos olhos, alguns pontos em comum com as práticas que vivenciam no cotidiano de seu fazer como gestor. Desta forma, que nossos relatos possam encorajar e até, amparar, aqueles que desejam contribuir para a implementação de uma concepção emancipatória de gestão, mas que compreendem seus limites e suas possibilidades.

A INTERFACE ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

Jordana de Souza Silva

Ao focar meu olhar para a política de Avaliação Institucional Participativa (AIP), não posso deixar de expressar os sentidos por mim vivenciados como diretora frente ao processo de implementação e dialogar com os limites e possibilidades de efetuar a interlocução desta com o Projeto Pedagógico (PP)

da escola. Nesta perspectiva penso que é fundamental a compreensão do papel desempenhado pela gestão, pois historicamente convivemos com modelos de escola e de educação estruturados de forma a atender as necessidades da lógica capitalista, nos quais as tendências autoritárias permeiam as práticas pedagógicas. Em contraponto a estes modelos e pautada em uma concepção de gestão democrática que sempre norteou meu trabalho como diretora na rede pública acredito que se torna imprescindível refletir sobre os novos modelos de avaliação e estabelecer um diálogo com o coletivo visando refletir sobre este processo avaliatório e suas implicações e (co)relações com o projeto pedagógico (PP) da escola.

Frente a este contexto, ao assumir a direção da EMEF Orlando Carpino que se constituiu a partir do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado – Município para Atendimento do Ensino Fundamental em 2009, o meu desafio inicial era tecer um trabalho levando em consideração o contexto social e cultural dos sujeitos visando instigar o movimento de reflexão coletiva na escola. A minha intenção era elaborar um PP pautado na realidade, como instrumento que retrata a intencionalidade do coletivo e tal proposta não está dissociada da concepção de gestão e de participação que pressupõe a organização escolar a partir de "todos" os atores envolvidos no processo educativo.

O Cenário

Convivi com situações inéditas neste período de transição, pois recebi a escola com apenas móveis e nenhum material pedagógico. Os alunos chegaram e tive que iniciar o percurso lidando com a questão da total falta de Recursos Humanos portanto negociando a montagem da equipe gestora, equipe docente, guardas, serventes, assistente administrativo, inspetor de alunos e ao mesmo tempo lidando com a organização estrutural do prédio e espaços pedagógicos como: reforma hidráulica, elétrica, solicitação de instalação de linha telefônica, internet e alarme, adequação do espaço físico, do mobiliário com relação à quantidade e tamanho de carteiras e cadeiras à nova faixa etária dos alunos atendidos entre outras demandas. A situação era de total precariedade, ou seja, com mobiliário e sem material pedagógico, com alunos e sem professores

Face ao cenário descrito e à precariedade das condições oferecidas, algumas questões me levaram a refletir e conjecturar:

Como construir a excelência pedagógica neste novo espaço escolar de diferentes saberes, diferentes vivências e experiências na perspectiva de construção de conhecimentos que tenham significado e que o ensino seja significativo para todos os alunos?

Frente a estas indagações optei por iniciar o trabalho na contramão, ou seja, no movimento de construção de um projeto "do vivido para o escrito" e acreditando na potência do diálogo e da unidade na diversidade, decidi partilhar o poder com a participação de todos os educadores nas tomadas de decisões frente às prioridades desta escola. Iniciei o processo de elaboração do PP estabelecendo quatro princípios para fundamentar o trabalho a ser desenvolvido em 2009 e em continuidade em 2010: Política de planejamento, integração, intencionalidade das ações e produção de saberes. Neste contexto, a equipe foi se constituindo gradativamente e se incorporando ao processo de construção de um Projeto Pedagógico pautado na realidade e na especificidade desta situação vivida.

Vale relatar que em 2009 não contávamos com o Orientador Pedagógico, para tanto, convidei os docentes a pensarem e elaborarem projetos próprios visando atender as demandas pedagógicas desta escola. As Horas Projeto[7] (HPs) foram de fundamental importância para o desenvolvimento destes trabalhos pedagógicos. Inicialmente foram distribuídas em quatro eixos visando viabilizar a formação em serviço, a integração pedagógica, o resgate da aprendizagem dos alunos de maneira lúdica e incentivar a leitura e produção escrita dos discentes e docentes.

7 Horas projeto são horas destinadas aos docentes para o desenvolvimento de projetos nas escolas relativos à atividades com alunos e para formação continuada promovida pela SME.

Este processo de construção de conhecimento a partir da realidade desta escola foi explicitado no Projeto Pedagógico, no plano de trabalho integrado da equipe gestora e no plano de avaliação da instituição.

As conversações reflexivas

Visando superar a participação irrefletida e burocrática abri espaço para que os colegiados, Comissão Própria de Avaliação e Conselho de Escola dialogassem, pois acredito que se faz necessário qualificar o diálogo nestes espaços institucionais visando refletir e colocar o "saber" a serviço das metas da escola.

Considero imprescindível que se explicite a transparência do processo de gestão educacional, instigando a análise coletiva das prioridades e garantindo o diálogo entre o plano de aplicação financeira e o plano de avaliação da escola frente às demandas elencadas. Diante do exposto minha posição como diretora foi a de estimular a participação e pautar para além da questão pedagógica, a discussão da organização física e financeira e o quanto interferem no cotidiano do ambiente escolar. Assim sendo, conforme a pauta, as reuniões da CPA ocorriam junto com os membros do Conselho de Escola. Num primeiro momento ocorriam reuniões semanais alternadas por segmentos (pais, alunos, funcionários e gestores) com o intuito de aproximar os sujeitos, estimular a escuta e otimizar o diálogo visando o estabelecimento das prioridades e planejamento das ações. Mensalmente ocorriam reuniões com todos os membros da CPAs para tomar decisões numa vivência de responsabilização compartilhada

Considero que esta opção foi assertiva, pois possibilitou o planejamento de ações integradas entre os membros da CPA e CE e acompanhamento /encaminhamentos pelos membros destes colegiados. Todo percurso foi pautado no diálogo e no envolvimento de todos os segmentos, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade, analisar os avanços e retrocessos tentando caminhar para superação das fragilidades visando alcançar as metas estipuladas.

Às negociações internas escola x escola e escola x comunidade foram assumida por todos e neste movimento formativo colaborativo, para além dos problemas, eram pensadas/implementadas ações visando enfrentamento dos conflitos. As prioridades estruturais foram colocadas no plano de avaliação e os encaminhamentos eram dados pelos membros da CPA via documentos endereçados para os órgãos competentes (memorandos e ofícios) cujo teor em geral remetia à falta de agilidade no atendimento e/ou solicitação de posicionamento da SME com relação à previsão para efetivação dos serviços e/ou atendimento às demandas.

Nesta escola considero que a Avaliação Institucional foi nossa aliada, pois legitimou o espaço de participação coletiva propiciando a reflexão sobre as práticas, o direcionamento/encaminhamento de demandas para a própria escola e para a SME, num movimento dialógico de construção e reconstrução das ações. Nesse sentido a constituição da CPA contribuiu para aproximação dos diferentes atores no cotidiano escolar, contemplando os múltiplos olhares, trazendo as diferentes vozes na elaboração de um plano de ação entendido como instrumento estratégico de gestão visando consolidação do projeto da escola. O trabalho da CPA realizou-se de maneira integrada com significativa atuação dos seus membros constituindo-se num canal de diálogo com a comunidade escolar e local.

A intencionalidade das ações

Com a intenção de abrir um canal de comunicação entre a escola e as famílias decidi convidar as mães para um café da manhã e organizar junto com a equipe escolar a socialização da proposta pedagógica desta escola. A expectativa era grande, pois de acordo com o relato de alguns funcionários poderíamos não contar com a presença de muitos pais, mas tivemos uma grata surpresa ao receber um grande número de familiares. Esta foi a primeira das inúmeras reuniões coletivas que ocorreram nestes dois anos consolidando o canal de comunicação e parceria com as famílias. Efetuei a apresentação da nova equipe e da proposta pedagógica da escola, os docentes apresentaram os projetos e finalizamos a reunião com a ideia de, coletivamente, "arregaçar as mangas", visando trabalhar em prol da melhoria da qualidade desta escola e consequentemente pela melhoria do ensino/aprendizagem na instituição escolar.

Vale ressaltar a atuação dos **alunos**: participavam ativamente das reuniões das CPAs, das discussões sobre as prioridades, os encaminhamentos e as ações. Foram elaboradas as regras de convivência e a responsabilidade foi assumida pelo coletivo escolar. Exemplificando, como não possuíamos inspetor de alunos, os alunos membros da CPA desenvolveram um trabalho de conscientização com colegas visando a superação da indisciplina. Contribuindo para o bom andamento das relações, visitavam as salas de aula, levantavam os problemas, debatiam com os colegas sobre o *bullyning* e traziam sugestões a partir destes diálogos com seus pares. Constantemente debatiam nas reuniões das CPAs, bem como, procuravam-me para apresentar as estratégias pensadas para superação dos problemas cotidianos. Alguns alunos atuavam também no projeto "aluno monitor" no contraturno, o que contribuiu significativamente para organização do espaço da nova sala de informática e a partir do estudo dos *softwares* dos jogos educativos presentes nas máquinas, organizavam junto com os professores o cronograma e o planejamento para atendimento das classes. Frente ao exposto não posso deixar de expressar minha satisfação ao vivenciar este protagonismo ímpar assumido por estes alunos e a contribuição deste segmento para o fortalecimento das relações coletivas, neste exercício de construção de relações democráticas. Este espaço colegiado, foi um espaço de negociação que norteou as ações de avaliação, pois estas conversações reflexivas/coletivas possibilitaram o monitoramento das demandas explicitadas no PP.

Foi significativa atuação da **equipe docente** neste processo de qualificação da escola. Um diferencial a ser citado é o fato que a grande maioria dos docentes frequentavam os cursos de formação oferecidos pela SME, participavam dos projetos da unidade escolar, das discussões nos espaços/tempos pedagógicos onde ocorriam reflexões sobre concepção de planejamento, de avaliação, de currículo, enfim questionamentos sobre o quais conhecimentos seriam significativos e quais processos seriam desenvolvidos para melhoria da qualidade da escola. Neste sentido, algumas ações foram pensadas visando consolidar a proposta dos ciclos de formação onde o tempo de aprendizagem passa a ser mais flexível, pensando a educação como processo de conquista, de produção de saberes e dizeres para além de acúmulo de conteúdos.

Outra conquista foi à publicação do Jornal da escola. A proposta surgiu em uma aula com a professora de leitura e escrita e se concretizou a partir dos esforços coletivos de toda equipe escolar e dos colaboradores externos (voluntários) que acreditaram no potencial deste instrumento de comunicação. O jornal para além das produções escritas de alunos e professores trouxe a voz da comunidade constituindo-se num instrumento de interlocução, avaliação e gestão da/na instituição.

Aprendizagens: a expressividade do coletivo

Recortes das expressões dos sujeitos nas reuniões de CPA explicitam um pouco o movimento e o caminhar deste coletivo neste espaço colegiado que se propõe participativo. Para elucidar, em uma reunião da CPA, quando discutíamos o interesse dos alunos com defasagem em participarem do projeto jogos, bem como os avanços ocorridos na aprendizagem, **uma mãe** se manifestou apoiando o processo, mas questionou quais estratégias estavam sendo pensadas para os alunos que já deram conta dos conteúdos e se encontravam em um nível mais avançado. Este questionamento inicialmente me causou um estranhamento, pois como diretora acompanhava os avanços ocorridos com os alunos com dificuldade a partir dos projetos propostos e acreditava na potência destes trabalhos. Tal manifestação me alertou. Este questionamento ampliou o meu olhar para necessidade de propor ações para os alunos que se encontravam em um estágio mais avançado e tal tema foi incluído como pauta a ser discutida nas reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC) visando ressignificar a prática.

Em outra ocasião um **funcionário** manifestou seus sentimentos ao participar como membro da CPA e nesta reunião exaltou a importância deste colegiado dentro da escola, ressaltou que este era um espaço onde ele podia se expressar, dar sua opinião sem ser criticado. Argumentou que a disciplina havia melhorado muito e analisou que as prioridades levantadas pela CPA durante o ano foram cumpridas de acordo com as possibilidades. Esta manifestação me levou a refletir sobre o meu papel como diretora, e

o quanto se faz necessário abrir estes canais de comunicação no sentido de possibilitar a participação, expressão e aproximação dos sujeitos, para que a escola possa se efetivar como um lugar de encontro. Encontro de saberes, dizeres, fazeres, ou seja, encontro com o "outro". Christov (2007, p. 212) coloca com propriedade: *"Não é possível o aprendizado do ser em uma escola onde não se é: percebido, compreendido, criador, expectador, autor e partícipe"*.

Penso que temos que refletir sobre a qualidade desta participação, o quanto os atores, de fato, podem assumir um protagonismo, (trans)formar, enfim atuar de forma verdadeiramente democrática e promover mudanças qualitativas nas escolas. Tornar o PP uma referência para o coletivo escolar, repensar "todo" o processo educativo, pensar no "como", "o que" e "para que" avaliar e suas implicações e (co)relações com o projeto pedagógico da escola não é utopia, sem dúvida envolve luta de conflitos, contradições, negociações, mas é um caminho possível de ser trilhado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CPA

Kátia Ferreira Santão

Durante a constituição da CPA, em 2008, a EMEF Dr. Edson Luis Chaves passava por crise na gestão de seus recursos financeiros, que foram, em decorrência disso, suspensos. Neste momento, a escola passava por problemas que vão desde a falta de materiais a uma equipe gestora desfalcada, havia apenas dois gestores para gerenciar quatro períodos, quatro ciclos e EJA. O novo colegiado formou-se com a coordenação e liderança de um professor, também membro do conselho fiscal que desdobrou esforços junto à comunidade escolar na solução das pendências referentes aos recursos para a retomada de sua gestão financeira.

O colegiado, neste mesmo ano, realizou uma avaliação da unidade escolar por amostragem. Esse processo inicial sistematizou e analisou a organização da escola, não responsabilizando somente o aluno pelo fracasso escolar, além de destacar outros autores como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação institucional priorizou os indicadores internos e possibilitou à instituição repensar o projeto pedagógico, a administração dos recursos financeiros, a organização do espaço pedagógico e a estrutura do espaço físico, tendo o olhar tanto de pais e alunos quanto de funcionários, professores e equipe gestora. Nesse contexto, o professor articulador fez um levantamento relevante dessas questões e, obviamente, durante a crise pela qual a escola passava, o foco, naquele ano, foram as questões administrativas.

Nos relatos da CPA, as avaliações realizadas em 2008 apontam para a falta de materiais pedagógicos, a preservação do prédio escolar, a dificuldade na organização de atividades extraclasse e a difícil gestão em relação à indisciplina. Duas frentes de trabalho se formam: O O.P. centraliza esforços nas questões pedagógicas e o professor articulador, neste ano, com apoio dos outros membros da CPA, foca seu trabalho nas pendências administrativas da Associação de Amigos da EMEF, pois sem a resolução dos problemas financeiros da escola, o pedagógico também estava sendo prejudicado. Ao findar esse processo de organização e de resolução da verba, que data do ano de 2009 e primeiro semestre de 2010, a unidade escolar pode prover aos alunos e professores, material pedagógico necessário ao melhor desenvolvimento das aprendizagens, atividades extraclasse com a coordenação dos professores coordenadores de ciclo, teatro na escola e outras parcerias vindas tanto da Secretaria Municipal de Educação como de ONGs, palestras, oficineiros e monitores de atividades de dança, atividades esportivas e informática ligados ao programa Arte e Movimento e ao programa Mais Educação (MEC). Houve melhora na preservação do prédio escolar, porém ainda é necessária a intervenção dos órgãos competentes. Cabe enfatizar que a articulação entre os projetos CPA, Coordenador de Ciclo e outros com foco no ensino-aprendizagem foram de grande importância para que demandas pudessem ser atendidas.

Em 2009, as reuniões com os membros da CPA continuaram e, conforme registros, seu foco era tanto os problemas estruturais como os disciplinares. Com base nas dificuldades apontadas e considerando o empenho dos profissionais dessa unidade escolar, que se uniram para a regularização das demandas possíveis a este colegiado, realizamos outra pesquisa para avaliar as demandas e quais as mudanças realizadas no período de 2008 a 2010.

Com a CPA em 2010 em plena atividade, organizamos avaliações por segmento, que nos mostraram a continuidade dos problemas estruturais e disciplinares, os espaços pedagógicos estavam melhores organizados, porém os problemas de ensino-aprendizagem pouco apareciam nas avaliações. Neste mesmo ano, separamos a CPA em duas frentes: a estrutural, que caminha entre os órgãos responsáveis, e a pedagógica. Nos itens que abordam os aspectos pedagógicos, o que mais aparece nas avaliações são os problemas de indisciplina, que também foi dividido em outro grupo. Como o assunto da disciplina era enfatizado pelos autores do processo, foi necessário nos organizarmos com os instrumentos que dispúnhamos no momento, tais como: uso do regimento das escolas municipais de Campinas, e acordos e regras instituídos junto aos professores e alunos, visando que a escola tivesse uma linha única para o norteamento das ações. Destaco, no entanto, que muitos problemas ainda existem e que estes necessitam além de nossa organização, apoio de outras instâncias para diminuição do número de alunos em sala de aula, melhora na otimização dos espaços, diminuição do número de períodos da escola, aumento do espaço físico, contratação de inspetores de alunos e parcerias com instituições para o contrato de bibliotecário, para que o espaço da biblioteca seja funcional.

No ano de 2011, com base na CPA e indicadores internos e externos, os educadores da unidade escolar iniciaram as avaliações institucionais. Essa avaliação focou nos processos de ensino-aprendizagem, apoiados na LDB e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da SME, tendo como objetivo o desenvolvimento das habilidades e competências. Este instrumento que inicialmente teve muitas críticas e que passa por constantes mudanças está nos ajudando a sintonizar os processos pedagógicos com foco na melhora do aproveitamento escolar e tem como objetivo criar nos alunos o compromisso com os estudos. A participação da equipe gestora no trabalho pedagógico, realizado em sala aula com as avaliações internas e externas (Provinha Brasil – início e final do 2º ano do ciclo I, Prova Campinas no 4º ano ciclo II e Prova Brasil 5º ano ciclo II e 9º ano ciclo IV), possibilita uma visão mais segura do que se aprende e se ensina neste espaço sendo mais um suporte a favor, tanto dos alunos como dos professores. Os coordenadores de ciclo, neste contexto, foram mediadores e facilitadores dessa nova proposta. No ano de 2009 nosso IDEB de 5º ano foi de 4,7 e a projeção do MEC era de 4,4, no 9º ano foi de 4,6 e a projeção era de 3,8 neste mesmo ano, cabe ressaltar que houve um crescimento no 5º ano de 0,5 e no 9º ano de 1,1 em comparação com as avaliações de 2007 e 2009. Nas avaliações internas destaco as realizadas com os quintos anos, em 2011, onde houve um crescimento de aproximadamente 0,5 pontos do 1º trimestre ao 3º trimestre. As avaliações utilizadas tiveram como parâmetro a Prova Brasil dos diversos anos em que foi aplicada nas escolas, portanto tivemos como verificar esse crescimento. As avaliações do 6º ao 9º ano necessitam de intervenções, mas é observável a melhora pedagógica na formulação das questões.

Durante esses anos de trabalho com a CPA, a direção da escola pôde trabalhar com as demandas levantadas pelo colegiado tornando-se um facilitador para realização da construção dos planos de aplicação, tanto com os recursos vindos da PMC, como os que chegam através do MEC, dessa forma atendeu muitas das demandas existentes, na organização pedagógica pautando-se sempre no plano de metas para reorganização dos espaços. O que fica pendente são as negociações externas que apesar da existência de um espaço de discussão, pouco se avança. Necessitamos de finalização para estas demandas, retomando e reorganizando o plano de metas.

Em 2011, cabe ressaltar que muitos avanços pedagógicos se realizaram. Como o coordenador da CPA deixou o colegiado para integrar a equipe de estudos sobre a disciplina que leciona, no CEFORTEPE, foi uma grande perda para a escola. Neste ano, a condução dessa política foi realizada pela Orientadora

Pedagógica e por alguns professores durante as Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAIs), as reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e outros espaços, quando possível. A escola, neste ano de 2012, está realizando nova construção do colegiado, com base em sua história de avanços e retrocessos.

EXPERIÊNCIA VIVENCIADA PELA EMEF PROF. VICENTE RÁO: IMPLANTAÇÃO DA CPA

Márcia Regina Siqueira

A constituição das CPAs (Comissões Próprias de Avaliação) nas EMEFs da Rede Municipal de Ensino de Campinas ocorreu em 2008, no entanto, o relato da experiência da implantação da CPA na EMEF Vicente Ráo, tentou resgatar historicamente o movimento vivenciado por essa escola iniciado no ano 2002 quando, através do concurso público de especialistas, houve a composição de uma nova equipe de gestão. Os integrantes dessa nova equipe tinham em comum propostas pedagógicas que fizeram a diferença na busca da possibilidade de exercitar o processo de gestão democrática influenciando os caminhos percorridos pela CPA nessa escola.

Essa nova equipe gestora da EMEF Vicente Ráo foi integrando-se cada vez mais no dia a dia mediante as novas propostas da Rede Municipal de Ensino de Campinas que passou por muitas transformações desde aquela data, trazendo a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino nesta escola com a redução dos quatro períodos da escola para três, implantação dos ciclos de 09 anos e da escola, dentre outros. Essas experiências tiveram reflexos efetivos na atuação da gestão que a cada mudança se fortalecia no sentido de buscar alternativas para a integração de todos os envolvidos no processo de ensino, o que abriu espaços para a autonomia da unidade escolar.

Vale relatar ainda, que a escola vivenciou o processo de avaliação institucional ao participar durante três anos (de 2005 a 2007) do Projeto GERES[8] (Projeto Geração Escolar 2005) coordenado pela LOED da Faculdade de Educação da UNICAMP, junto com outras escolas da rede o que proporcionou um novo olhar para o rendimento escolar dos alunos em fase de alfabetização bem como a análise dos dados obtidos por essa pesquisa junto com a universidade, em benefício da qualidade de ensino da unidade escolar. A participação nesse projeto suscitou debates sobre a avaliação institucional na unidade escolar.

Nessa caminhada, a equipe gestora não esmoreceu diante dos desafios na busca de novas formas de intensificar a participação da comunidade. Nossa experiência gerou também um convite para a participação de uma pesquisa coordenada por um pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas envolvendo um grande grupo de professores e a equipe gestora da Vicente Ráo.

A pesquisa denominada "*Trabalho Integrado na Escola Pública-Participação Política Pedagógica*" aconteceu entre agosto de 2006 e julho de 2007 e possibilitou avanços no trabalho integrado da Unidade Escolar a medida que sistematizou algumas práticas cotidianas que já vinham acontecendo pontualmente nos espaços escolares.

A gestão da escola participou do subprojeto "*Planejamento Participativo – Caminho da Gestão Democrática*" – que, de forma geral, tinha como objetivo revitalizar a participação do CE (Conselho de Escola) de forma a levar maior número de sujeitos a conhecer e participar das propostas da escola. Esse subprojeto possibilitou a sistematização de ações no ano de 2007 que se constituíram num terreno fértil para a implantação das propostas contidas no documento da CPA quando da sua proposição em 2008.

8 Projeto de pesquisa longitudinal realizado por um período de quatro anos (2005–2008), que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental para estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar, coordenado, na cidade de Campinas, pelo LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

O Jornal Vira-Notícias já editado desde 2005 por nossa escola teve um papel importante na participação da comunidade não só porque intensificou a comunicação entre as famílias como também intensificou a maior participação nos eventos, nas reuniões e no Conselho de Escola. Esse jornal foi editado com maior frequência durante o espaço de pesquisa-ação e teve, entre seus muitos papéis, aquele de divulgar os projetos escolares e motivar a participação de todos.

Na busca de propiciar espaços para que os diferentes segmentos do CE saíssem da condição de fiscalizadores e passassem a assumir de fato as propostas do PPP da escola elaboramos um sistema de Eleição Eletrônica do CE em nossa escola a partir de 2007 que deu transparência ao processo trazendo grande número de pais para o interior da escola. As reuniões foram organizadas de forma a qualificar esse colegiado na busca da garantia da qualidade das discussões entre os segmentos bem como das propostas frente aos desafios e entraves que se delineavam no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda neste ano o subprojeto Planejamento Participativo propôs um pesquisa que foi sistematizada num questionário que tinha a proposta de sondar junto à comunidade as situações problemas que entravavam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Foi nesse movimento do CE que surgiram as propostas da CPA pela SME que coincidiram com a fase de tabulação dos dados da pesquisa junto à comunidade pelos membros do próprio CE. Esse fato provavelmente tenha contribuído para que não houvesse resistência para a aceitação das propostas da CPA, uma vez que já vínhamos exercitando a participação, bem como já tínhamos uma experiência positiva de aprendizagem de um trabalho coletivo e integrado com o envolvimento de pais, professores, alunos e funcionários.

A CPA nasceu em nossa escola no embalo da revitalização do CE que aos poucos ia se constituindo num espaço de discussões éticas e qualificadas o que possibilitou a tabulação da pesquisa iniciada com a comunidade em 2007.

No início de 2008 a CPA e o CE trabalharam em conjunto em reuniões que se organizavam por segmento no início de cada uma delas para as tabulações e, ao final de muitas reuniões, produziram um documento coletivo onde foram registrados Problemas Pedagógicos e Problemas Organizacionais existentes em nossa escola que foram discutidos e resultaram em elaboração de ações para a melhoria da qualidade da aprendizagem na escola. Nesse mesmo ano, os integrantes do CE estudaram e reescreveram o Regimento do Conselho de Escola da Unidade Escolar.

As reuniões de Conselhinho, que era formada com os representantes de cada classe da Vicente Raó, eleitos através de chapas (representante e vice) junto com a gestão escolar, durante os anos de 2007 e 2008, qualificaram as discussões do segmento de alunos que passou a propor ações para melhoria da convivência e da aprendizagem na escola.

Embora essa prática positiva já existisse na escola, a constituição do segmento alunos na CPA nem sempre foi linear em nossa unidade onde tivemos movimentos de maior ou menor participação nos primeiros anos de constituição desse colegiado. A maior participação dos alunos intensificou-se efetivamente no ano 2011 quando esse segmento passou a vivenciar o Projeto Recreação no contraturno da escola de forma que os alunos dos ciclos finais vinham monitorar os alunos dos ciclos iniciais durante o intervalo propondo brincadeiras e organizando jogos. Essa ação motivou a participação do segmento alunos nas reuniões da CPA da escola nos anos seguintes.

Durante o ano 2009 a CPA ganhou maior autonomia enquanto colegiado de forma que ampliou o número de integrantes. Nesse ano aconteceram reuniões conjuntas entre esses dois colegiados em função de um reforma/ampliação na escola que trouxeram muitos transtornos para nosso espaço escolar. Essas reuniões conjuntas fortaleceram a integração dos dois colegiados ampliando o espaço das discussões, ainda que, com a finalidade de resolver problemas estruturais.

Nos anos 2010 e 2011, CE e CPA reuniram-se várias vezes para encaminhamentos da finalização da reforma/ampliação da escola que só foram possíveis dada à qualificação das reuniões de cada um desses colegiados que já tinham um exercício de participação coletiva. Essas reuniões possibilitaram formação

de Comissões para contato com os órgãos centrais e foram imprescindíveis para a finalização das obras. A princípio a união dos integrantes da CE/CPA em busca de soluções para problemas estruturais fortaleceu os laços entre os segmentos que continuaram suas reuniões específicas nos anos 2010 e 2011.

Vale relatar que a qualificação das reuniões específicas da CPA tiveram um diferencial em função da atuação da articulação da Orientadora Pedagógica, da disponibilidade da coordenadora da CPA bem como a participação da Direção da escola nessas reuniões desde o início de sua constituição. A integração entre OP/Direção da escola estabelecida e fortalecida durante a pesquisa ocorrida na escola deram o tom da integração que repercutiu numa atuação de equipe gestora nas reuniões da CPA e do CE. Isso aliado ao fato dessa equipe ter sido a mesma do ano de 2002 até o ano de 2011. A coordenação da CPA ficou ao cargo da mesma professora durante esse período de tempo. Em todos esses anos os professores da unidade tiveram participação atuante no colegiado.

A articuladora e a coordenadora promoveram reuniões convocadas quinzenalmente, desde 2008 com pautas e atas específicas gerando discussões de estudos, palestras, preparo e divulgação dos eventos de encontros dos diferentes segmentos propostos pela SME e em algumas ocasiões convite de encontro conjuntos de outras CPAS de escolas próximas da região. O livro ata com todas as reuniões ocorridas de 2008 até essa data gerou uma memória histórica da implantação da CPA na Vicente Ráo cuja leitura atenta aponta que nos vários encontros foram discutidos temas relacionados com o bem-estar dos alunos e com a qualidade social da educação na escola Vicente Ráo.

FALANDO SOBRE A AVALIAÇÃO

Ruth Gouveia Dias

A nossa cultura escolar, ao longo da história, construiu fortes representações a respeito de qualquer avaliação. Avaliar é um bicho-papão que habita o imaginário de docentes, alunos e pais, e que infelizmente influenciam as práticas escolares e constituem entraves difíceis de serem vivenciados, representa a hora do "acerto de contas", da verdade, de forma de repressão e controle. E nós do CEMEFEJA (Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos) não fugimos deste princípio, quando iniciamos, com a Avaliação Institucional, com muitos temores e desconfiança: "- O que estão querendo? Avaliar o nosso trabalho"? "- Como tudo ao redor da educação, e todas as mazelas educacionais, cai sempre no ambiente escolar e, principalmente no professor".

Porém, aceitamos este desafio, apesar da descrença, iniciamos em 2008 um trabalho muito tímido, sem conhecimento de causa com muitas dúvidas e dificuldades, não sabíamos como fazer. Fazíamos muitas perguntas para quem já estava envolvido, a Eliana Souza, e a Mara De Sordi vieram até nossa Escola para passar várias orientações, porém a maior contribuição neste processo, foi o pagamento de horas-projeto. As primeiras reuniões coletivas, onde os alunos tinham voz, foram o primeiro passo para o fortalecimento da CPA, e nos levou dar continuidade, mesmo com poucas adesões: só dois professores ganhando duas horas aulas semanais cada um, e poucos alunos e sem pais.

Em 2009 foram aumentando os participantes, como professores, já acreditando na CPA e incentivando alunos e pais a darem sua contribuição nas reuniões de negociações, e no encontro das escolas com o Secretário, no final de 2009, observamos que, a CPA estava para acrescentar, para ajudar, para melhorar a escola, com maior rendimento dos alunos, principalmente depois das negociações de demandas para SME que foram quase todas atendidas imediatamente.

Entendemos a importância desta avaliação, que é o caminho a seguir, apesar dos acertos e desacertos, o desempenho da equipe ficou mais fortalecido, o trabalho coletivo foi mais eficiente, e em 2010 a equipe estava empenhada, mais atuante, avaliar o Projeto Pedagógico ficou mais claro e fácil, e o resultado foi

evidente com ganhos para a escola e ao ensino. Esta equipe se removeu no final do ano por motivos financeiros, devido à jornada de trabalho, mas deixou um legado importante para outra que chegara em 2011: o Projeto Pedagógico estava pronto e também o caminho que deveríamos seguir, isso tudo foi feito sem o apoio efetivo de um Orientador Pedagógico.

Em 2011 voltamos a estaca zero, iniciamos tudo em relação ao processo da CPA, com três professores efetivos, ingressantes do concurso de 2010, um professor Função Atividade (FA), um Orientador Pedagógico (OP) substituto, professores do Centro de Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP) e professores adjuntos, que também não permaneceram em 2012, continuamos com três efetivos, um FA, novos adjuntos e sem OP. A caminhada continua, pois aprendemos que o medo de errar não deve prevalecer sobre a necessidade de se fazer algo, e que, o recomeçar é começar os primeiros passos para uma longa jornada.

O DIRETOR DE ESCOLA FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Simone Andréa Gon

Sou diretora educacional da EMEF Angela Cury Zákia há cinco anos. Cheguei aqui por meio do processo de remoção, em fevereiro de 2008, juntamente com o início da implementação da Política de Avaliação Institucional na escola. Desta maneira, o conhecer a escola e o conhecer e implementar a política de Avaliação Institucional participativa foram vivências que aconteceram conjuntamente.

Inicialmente gostaria de compartilhar que eu não tinha nenhum conhecimento anterior sobre avaliação institucional. O conhecimento da política de avaliação institucional e da organização proposta para a Rede Municipal de Ensino de Campinas chegou à escola por meio da orientadora pedagógica. A orientadora pedagógica, pessoa definida pela política como a responsável por conduzir o processo na escola, frequentava as reuniões de formação propiciadas pela SME e trazia as informações ali obtidas e questões discutidas para a escola. Essa formatação foi uma novidade para mim. Normalmente são os diretores de escola que são primeiramente chamados e informados quando algo será modificado ou implantado na escola, somos nós que frequentamos as reuniões, recebemos as informações e as trazemos para a escola. Em alguns momentos, os orientadores pedagógicos e/ou vice-diretores também são chamados para as reuniões e informados, conjuntamente com o diretor de escola, das alterações e novidades. Foi a primeira vez que eu, como diretora de escola, recebi as informações da implantação de uma política não diretamente da SME e sim de dentro da própria escola. Era uma nova formatação. No início, eu demorei em entender não só a estrutura de implantação da política na escola, mas até mesmo para compreender qual o meu papel nesse processo. Eu acreditava que os diretores seriam chamados para reuniões onde nos seriam passadas as orientações e informações. E isso não aconteceu. Não houve formação para os diretores. Com relação a esta questão, penso que a escolha do orientador pedagógico como responsável pela mediação da SME com a escola e a responsabilidade da coordenação das atividades da política na escola foi uma escolha acertada para essa escola. A orientadora pedagógica cumpriu o papel a que lhe foi destinado, sempre coordenando os trabalhos da CPA e as discussões nos diferentes espaços coletivos. Por outro lado, o fato de eu não ter nenhum conhecimento sobre o assunto somado ao fato de não ter tido nenhuma formação/informação pela SME, fez com que eu não tivesse ferramentas para ajudar na organização da implantação da política aqui na escola. O meu conhecimento eram as informações trazidas pela orientadora para o grupo. Com o passar do tempo fui me apropriando desse novo saber e pude ajudar de maneira mais participativa na implantação da política na escola. Desta forma, percebo que a escolha da orientadora pedagógica ser a

responsável pela mediação e coordenação da política na escola como um fator positivo na implementação da política, principalmente pelo fato da orientadora pedagógica quase sempre conduzir as discussões sobre as questões escolares com um olhar pedagógico, com a preocupação da melhoria da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, percebo que o não oferecimento de formação para o diretor de escola sobre o assunto assim como informações sobre a implementação da política nas escolas da SME são fatores que dificultaram o processo, pelo menos inicialmente.

Com relação à organização da CPA, percebo que esta escola estabeleceu uma estratégia diferente daquela proposta inicialmente pela política: reuniões semanais de duas horas-aulas com os segmentos professores e especialistas. Essa estratégia encontrada pela escola permitiu que, apesar da dificuldade em reunir o segmento pais e segmentos alunos, os professores e especialistas puderam ter uma possibilidade de continuidade nas discussões e estabelecimento de metas e ações. Esse grupo, formado por mim, a OP e três professores representantes (recebendo por quatro horas-aulas semanais de HP), um de cada período, se encontrava semanalmente, por duas horas-aulas, sempre às quartas feiras. Essa formatação inicial que começou em 2008, ano em que a política começou a ser implementada na escola, continuou nos anos seguintes, com algumas alterações. A partir de 2010, o segmento funcionários passou a frequentar essas reuniões semanais e em 2012, o segmento alunos passou a fazer parte. A reunião da CPA com todos os segmentos reunidos como propunha a política, aconteceram de três a quatro vezes por ano. Algumas reuniões aconteceram somente com o segmento pais, outras somente com o segmento aluno, sempre coordenadas por um professor da CPA. Essa maneira da escola se organizar foi a estratégia encontrada pela escola para fazer a política acontecer. Nesta escola, há uma dificuldade muito grande em organizar uma reunião onde todos os segmentos possam participar juntos. Durante o dia, a maioria dos pais está trabalhando, durante a noite, os alunos que não moram perto da escola tem dificuldade de comparecer. Os funcionários, professores e especialistas geralmente participam das reuniões quando dentro do seu horário de trabalho. Devido a esta dificuldade, acredito que a formatação da reunião semanal acabou sendo o carro-chefe da avaliação institucional da escola. É ali que são discutidos alguns problemas e dificuldades levantados pelo próprio grupo e propostos maneiras de superá-los.

A partir de 2011, a reunião de CPA "geral", ou seja, a com a participação de todos os segmentos, começou a acontecer conjuntamente com as reuniões de Conselho de Escola. Essa organização se deu em função da percepção de que os integrantes eram praticamente os mesmos nos dois colegiados. Percebo que as reuniões de Conselho de Escola, que no decorrer dos anos acabaram se transformando principalmente em reuniões para planejar o gasto dos recursos financeiros da escola e prestação de contas aos conselheiros (obedecendo a legislação), acabaram por terem adicionadas em suas pautas outros assuntos discutidos nas reuniões semanais de CPA. No meu entender, a CPA revitalizou o Conselho de Escola, fazendo-o discutir questões escolares além das questões financeiras.

Com relação às discussões e problemas levantados nas reuniões de CPA, além dos problemas apontados para a SME, relacionados a recursos humanos e físicos da escola (falta de professores, especialistas, pessoal de secretaria, inspetor de alunos, quadra descoberta, construção de nova sala de aula, problemas no telhado da escola, infiltrações, construção de quiosque, manutenção dos computadores da sala de informática, entre outras questões estruturais), desde o início, percebo que a CPA, processo visivelmente conduzido pela orientadora pedagógica, procurou identificar problemas e ações que a própria escola pudesse pensar e resolver voltados à melhoria da qualidade educacional.

Além das questões estruturais e de falta de pessoal, as questões referentes à aprendizagem dos alunos começou a aparecer e aos poucos foi tomando corpo nas discussões. No início as questões trabalhadas foram relacionadas as regras internas da escola, sendo reelaboradas as regras já existentes. Muitas ações foram pensadas pela CPA da escola e realizadas pela direção da escola, com a ajuda do grupo de funcionários e professores. Um exemplo prático foi a questão do uso uniforme completo pelos alunos, algo que não acontecia na escola. Foi explicado aos alunos o porquê da necessidade uso do uniforme (segurança) e porque

alguns funcionários são obrigados a usar os uniformes e outros não. A direção da escola se empenhou em verificar se todos os alunos estavam com seus uniformes no tamanho certo, a família foi orientada a colaborar com a regra estabelecida. No início foi um desafio, mas hoje os alunos usam o uniforme de maneira tranquila na escola. O mesmo aconteceu com várias outras questões, discutidas incansavelmente por todos os segmentos da escola: uso de aparelhos eletrônicos na escola, pontualidades às aulas, lição de casa, participação nas aulas de reforço, indisciplina (elaboração de regras para o registro das ocorrências individuais e sequencia de penalidades possíveis para os alunos, da advertência verbal a dias de suspensão), elaboração de regras para faltas abonadas dos professores e necessidades de outras ausências. Percebo que todo esse conjunto de questões que foram sendo discutidas e ações realizadas pela escola para superar os problemas apontados foram tornando a escola mais organizada, tornando as coisas mais claras no cotidiano da escola. Com a escola melhor organizada, com regras claras pré-estabelecidas pelo coletivo da escola, foi possível voltar as energias para a aprendizagem individual de cada aluno, procurando a partir daí propor soluções para a melhoria das dificuldades de aprendizagem, principalmente com relação à leitura e a escrita dos alunos.

Diferentes interesses são colocados em cheque quando vários segmentos e várias instâncias são chamados a pensar a escola e suas questões específicas. Uma mesma questão é olhada por diferentes ângulos e só consegue ser resolvida com muita negociação entre os diferentes interesses. Eu, como diretora da escola, neste momento, não posso perder de vista o objetivo de todo esse processo, que é a melhoria da aprendizagem dos alunos. Juntamente com a orientadora pedagógica da escola, procuramos encaminhar as discussões e as possíveis soluções para que a aprendizagem dos alunos seja sempre o foco, seja sempre a questão central. Não é algo simples. Um exemplo aqui foram as discussões com relação às faltas abonadas dos professores. As faltas, apesar de ser um direito dos professores, não podem ferir o direito dos alunos no oferecimento das aulas. As abonadas aqui na escola eram avisadas de última hora e às vezes, após a falta do professor. "Ontem foi uma abonada", informava o docente à gestão. Essa questão foi negociada com os professores: foi solicitado que avisassem com antecedência, possibilitando à gestão da escola a busca de um professor substituto a tempo. Hoje esta questão já esta incorporada no cotidiano da escola. Os professores passaram a solicitar as abonadas por escrito e com antecedência e como um acordo com a gestão, e não como um direito. A gestão, por sua vez sempre se esforçou em procurar substitutos e "ajeitar a casa" para que os professores pudessem usufruir com tranquilidade esse direito, sem prejudicar os alunos. Negociação e confiança são alicerces importantes que foram desenvolvidos com o passar dos últimos cinco anos e que sustentam os acordos necessários para o bom andamento das atividades nesta escola.

Percebo que esse processo de pensar a escola e propor ações para a melhoria da aprendizagem dos alunos é um processo que vem acontecendo anterior à implementação da política de avaliação institucional, processo este desencadeado a partir da utilização de um instrumento sugerido pelo MEC, que sugere pensar a escola a partir de algumas categorias centrais. Esse processo de autoavaliação da escola por ela mesma que vem sendo amadurecido com o passar dos anos. A política de avaliação institucional, por meio da CPA, veio potencializar e nortear aquilo que já era feito na escola, mas de maneira mais lenta, em outros espaços coletivos da escola como as reuniões pedagógicas, de ciclo e termo e de trabalho docente coletivo semanal. Além disso, a chegada da avaliação institucional na escola provocou a inclusão de dois segmentos nas discussões escolares – pais e alunos – que antes somente participavam das reuniões de Conselho de Escola, ficando à margem desse processo.

Por fim, percebo que o plano de trabalho da CPA está intimamente ligado com o seu projeto pedagógico, muitas vezes se configurando na mesma coisa. Em outras palavras, percebo que a política de avaliação institucional veio potencializar o projeto pedagógico, problematizando o já conhecido, possibilitando outro espaço para discutir e pensar coletivamente a escola e propor soluções possíveis para os problemas reais da escola.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) NA EMEF DR. LOURENÇO BELLOCCHIO

Thaís Carvalho Zanchetta Penteado

Apresentação

Este relato tem por objetivo explicitar a experiência vivenciada por mim na gestão da EMEF Dr. Lourenço Bellocchio. Trata-se de uma visão baseada em minha atuação profissional como vice-diretora (meu cargo efetivo) e como diretora substituta nesta Unidade Escolar.

Contexto

Em setembro de 2002, após prestar o concurso público no município de Campinas para o cargo de vice-diretora, ingressei na EMEF Dr. Lourenço Bellocchio, em busca de efetivar, em outra dimensão (na gestão da escola), um projeto profissional de educação emancipadora.

As minhas ações na gestão desta escola baseavam-se em alguns pressupostos fundamentais para a construção de um espaço educativo participativo e emancipatório: gestão democrática, escola inclusiva, trabalho coletivo, currículo como instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, participação efetiva da comunidade escolar, projeto coletivo concretizado com presença efetiva de alunos, famílias, professores, funcionários e demais setores que atendam a mesma comunidade.

Tendo em vista a comunidade atendida e as condições objetivas encontradas na escola, em 2003 e 2004, a gestão foi pautada em um processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico tendo como objetivo a emancipação dos indivíduos (aqui considerando toda a comunidade envolvida: alunos, profissionais e famílias) levando-os a refletir sobre a sua realidade e a buscar a sua conscientização como sujeito atuante na sociedade. A gestão tinha como objetivo oferecer aos alunos um ambiente saudável, oposto à violência e opressão vivida em sua realidade.

As ações priorizadas na gestão da escola na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico foram:

> – valorização dos espaços coletivos de decisão com o envolvimento de todos os profissionais na construção do projeto da escola: desde o início dos trabalhos com a equipe de profissionais da escola, todas as questões pedagógicas e administrativas eram decididas em reuniões coletivas. Em nossa escola o TDC (Trabalho Docente Coletivo) era divido em dois períodos de acordo com o horário de trabalho dos professores e as equipes não se encontravam periodicamente. Desta forma, além destes espaços, instituímos reuniões mensais de TDC Geral previstas em calendário e no Projeto Político Pedagógico. Nestas reuniões, todos os profissionais da escola se encontravam e este espaço era legitimado para que as decisões fossem tomadas e acordadas com toda a equipe. Configurou-se como um espaço de compromissos coletivos;
>
> – envolvimento da comunidade e fortalecimento do Conselho de Escola: procuramos envolver mais a comunidade nas atividades da escola. Proporcionamos reuniões de pais em horários diversos e com uma dinâmica diferenciada para assegurar a participação dos pais. Formamos um grupo de pais para discussão de assuntos referentes à família e educação de crianças e adolescentes que aconteciam quinzenalmente e à noite. Procuramos sensibilizar os pais para a participação no Conselho de Escola, fazendo contatos mais diretos na busca de esclarecer a importância deste colegiado para a Escola;

– parcerias com outros equipamentos públicos que atendem a mesma comunidade: centro de saúde, centros e núcleos de assistência social, outras escolas da região, guarda municipal. Buscamos fortalecer e criar uma rede de atendimentos com a finalidade de conhecer melhor os alunos e as famílias atendidas pela escola;

– estabelecimento de uma prática dialógica com os profissionais, alunos e comunidade; substituição de práticas punitivas por práticas conscientizadoras e dialógicas (principalmente na relação com os educandos).

O projeto AIP na escola

No ano de 2005 a escola aderiu ao Projeto Geres[9] e todas as escolas participantes deste projeto foram convidadas a participar do Projeto AIP por meio de adesão voluntária; para estas estava previsto um apoio específico técnico e metodológico oferecido pelos professores e pesquisadores do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED).

Ao tomar conhecimento dos princípios do Projeto AIP vislumbrei a possibilidade de uma grande contribuição ao trabalho coletivo já praticado nesta escola desde 2002 e apresentei a proposta à equipe de profissionais, que consentiu a adesão da escola.

No ano de 2006, assumi a direção da escola por ocasião da exoneração da diretora e o início da implementação do Projeto AIP na escola se deu com o seguinte formato: um apoiador externo (pesquisador do LOED), a minha atuação como articuladora na escola e a eleição da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A CPA foi constituída a partir da eleição do Conselho de Escola. Apesar da dificuldade sempre presente da participação dos pais (mesmo com todo um trabalho de sensibilização sempre conseguíamos exatamente a quantidade necessária deste segmento, sem excedentes) este colegiado encontrava-se bastante atuante nas questões administrativas da escola com a atuação de todos os segmentos e a CPA foi constituída a partir de uma eleição entre os membros do Conselho. Desde o início procuramos diferenciar as ações dos dois colegiados principalmente por pautarmos na CPA as questões pedagógicas que dificilmente eram tratadas no Conselho, o qual se debruçava principalmente na administração das verbas repassadas para a escola.

Desde o início da implementação da AIP na escola, a CPA foi composta por todos os segmentos: diretora e orientadora pedagógica da equipe de gestão, professores, funcionários, alunos e pais.

O apoiador exerceu um papel fundamental de motivador e formador dos integrantes, oferecendo um apoio especial à minha atuação naquele momento de implementação. Assim também as palestras e seminários promovidos pelo LOED foram momentos importantes de formação para os integrantes da CPA.

No decorrer do ano, a CPA se debruçou sobre a reflexão acerca da melhoria da qualidade do ensino desta escola oferecido à comunidade, pensando sobre as condições objetivas da escola e as possibilidades a serem alcançadas pelo coletivo. Após inúmeras discussões e reuniões conseguimos concretizar um Plano de Avaliação Institucional da escola contendo dimensões pedagógicas e administrativas, elegendo categorias como: infraestrutura, participação dos pais, atitudes no ambiente escolar, inclusão de alunos com necessidades especiais, organização do trabalho didático e rendimento e desenvolvimento dos alunos, elencando demandas internas, para a própria escola e externas, para o poder público. A categoria mais significativa para a melhoria do trabalho desenvolvido com os alunos foi o início da implementação da organização do trabalho didático dos docentes a partir da descrição dos saberes dos alunos. A Orientadora Pedagógica foi responsável por articular este trabalho com os docentes e a avaliação do desempenho dos alunos ganhou uma dimensão mais completa através de uma análise mais voltada aos avanços das

9 Projeto de pesquisa longitudinal por um período de quatro anos (2005–2008), que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental para estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar, coordenado, na cidade de Campinas, pelo LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

aprendizagens dos alunos e menos para suas dificuldades. A ênfase se deslocou da dificuldade do aluno para o seu avanço, aquilo que ele realmente conseguiu apreender.

Além disto, ressalta-se que a implementação do projeto de AIP, em 2006, concretizou ações extremamente importantes e desejadas por mim desde 2002 no que diz respeito à participação dos pais na escola: tal segmento liderado por dois pais conseguiu mobilizar seus pares através de reuniões exclusivas de famílias, para discutirem a qualidade da escola. Os representantes integrantes da CPA, organizaram e lideraram as reuniões além de participarem ativamente das reuniões entre pais e educadores, buscando uma maior participação e envolvimento de todos.

Ao final do ano de 2006, o Plano de Avaliação Institucional foi utilizado para a avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola em reunião de AVP (Avaliação do Projeto Pedagógico) com o objetivo de rever cada item do plano, pontos superados e aquilo que ainda precisava ser trabalhado, visando a sua reelaboração para o próximo ano. Nesta ação, consolidou-se a integração do Plano de Avaliação com o Projeto Pedagógico. A partir do ano de 2007 conseguimos, a CPA e a equipe pedagógica da escola, visualizar as ações da CPA de forma mais integradas com as propostas pedagógicas da escola.

Na minha concepção, este projeto sistematizava e concretizava os propósitos de uma escola participativa e democrática por delegar aos próprios integrantes da comunidade escolar a responsabilidade e a autonomia de atuar em nome de um projeto político-pedagógico construído coletivamente. Este processo de diálogo, com a constante necessidade de acordos entre os envolvidos, foi nos envolvendo em um movimento de negociação constante.

Como gestora fui compreender e nomear a categoria de negociação no decorrer do processo. O que eu julgava necessário era a participação de todos na construção do PP da escola e isto pressupunha, para mim, que todos deveriam expor suas ideias e assim, entrarem em um acordo sobre as prioridades coletivas.

No início do processo em 2006, como a AIP não era uma política institucionalizada, a escola não tinha interlocutores nas outras instâncias da SME, tudo o que fazíamos era através da conquista de espaços dentro da própria escola. Com a implementação da política, os processos foram sendo incorporados pela equipe do NAED e a CPA pode dialogar com eles através da devolutiva do PP e reuniões ampliadas na escola das quais o Coordenador Pedagógico muitas vezes participava.

Ao final de 2010, a primeira reunião de negociação com os representantes da Secretaria de Educação mobilizou o coletivo da escola motivando-nos a reconhecer o envolvimento do poder público neste processo. Lembro-me da grande expectativa que tomou conta dos integrantes da CPA em nossa reunião interna que antecedeu a reunião com o Secretário de Educação. Fizemos uma análise das demandas de nosso Plano de Avaliação elaborado no início do ano e pudemos atualizá-lo. Ficou decidido que um membro de cada segmento apresentaria ao Secretário uma demanda que considerava mais significativa para o seu segmento e assim aconteceu na reunião. Não saímos da reunião com respostas muito claras às nossas demandas, mas com esperança de sermos atendidos em breve. O contato com o Secretário foi motivador principalmente para os pais, alunos e funcionários.

Limites e Possibilidades

O ano de 2007 foi marcado por um fator limitante à participação da comunidade e ao trabalho coletivo já estruturado nos espaços e tempos da escola: a reforma do prédio deslocou a escola para um bairro distante por sete meses. As reuniões coletivas, inclusive de Conselho de Escola e de CPA, foram dificultadas por falta de local, muitas vezes insistimos em fazê-las no prédio em reforma, mesmo com péssimas condições, para não perdermos o trabalho construído. As reuniões de TDC (Trabalho Docente Coletivo) aconteciam em uma sala cedida de uma escola próxima e as reuniões de Conselho e CPA aconteciam no prédio em reforma, às vezes, em salas sem piso ou cobertura, o importante era a tentativa de manter o trabalho coletivo, visto que a escola já estava tão distante geograficamente de sua comunidade.

Realmente a insistência da equipe e, mais uma vez, o incentivo do apoiador foram fatores importantes para a continuidade do processo.

No meio deste mesmo ano até o final de 2008, uma diretora substituta integrou a equipe gestora e, após tomar conhecimento do projeto, pode contribuir com o trabalho. A Secretaria Municipal de Educação passou a promover alguns encontros de discussão e socialização das experiências das escolas, o que seria então, uma sensibilização para a implementação da AIP como Política Pública que viria a acontecer no ano de 2008. Estive presente em algumas reuniões para socializar a experiência de nossa escola.

No ano de 2008, a AIP foi instituída pela Secretaria como Política Pública sugerindo um formato próprio para a implementação. Este formato não previa o apoiador externo e sugeria o orientador pedagógico como articulador na escola. Na EMEF Dr. Lourenço Bellocchio a implementação da Política ocorreu tranquilamente uma vez que a prática já estava incorporada à rotina da escola. Algumas adequações foram feitas em função do formato sugerido pela Secretaria: a orientadora assumiu o papel de articuladora do processo e nos despedimos do apoiador do LOED que passou a acompanhar o processo esporadicamente.

A partir de então, as reuniões da CPA foram instituídas com maior regularidade e o trabalho incorporou a sistematização institucional: com a possibilidade da remuneração aos docentes por hora-projeto, elegemos uma professora que passou a auxiliar a OP na articulação do processo, principalmente com o segmento aluno e instituímos um dia e horário fixos, quinzenal, para as reuniões de CPA.

Considero uma ação bastante significativa e que foi gestada pela CPA, a participação dos alunos de 6º a 9º ano em Conselhos de Classe/ciclo e em assembleias gerais e de representantes. Para tanto, organizamos os horários das aulas para que os alunos pudessem participar de reunião com todos os professores de sua turma com o intuito de avaliar o desenvolvimento da turma durante o trimestre. Foi um momento rico de avaliação geral em que os alunos e professores podiam refletir sobre a sua atuação. Esta ação acarretou rapidamente em alterações positivas no cotidiano da escola no que diz respeito às atitudes no ambiente escolar tanto dos alunos quanto dos educadores.

Outra ação importante elencada e planejada na CPA foi a participação dos pais da CPA na Reunião de Pais e educadores. Os pais se dedicaram a entrar nas reuniões de todas as classes e conversar com seus pares sobre a importância do acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos, para o seu desempenho como aluno.

Além disto, todas as mobilizações do coletivo da CPA, como elaboração de documentos, reflexões coletivas e entre os pares foi importante para o alcance das metas do Plano de Avaliação da escola.

Em 2009 uma diretora efetiva assumiu a escola e contribuiu com sua participação na continuidade do trabalho da CPA.

Entendo que a implementação do Projeto AIP e da Política Pública em nossa escola talvez ainda possa ser aprimorada tendo em vista seus princípios teóricos, no entanto, entendo também que nossa escola experienciou intensamente a aprendizagem prática do processo e pode concretizar a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico através da AIP. Acreditar em um processo de responsabilização compartilhada na escola onde cada sujeito mostra-se capaz de contribuir para a qualificação da escola é possibilitar a participação dos sujeitos e dar a eles atuação que lhes é devida na condução e no compromisso com o processo do aprimoramento da qualidade de um espaço que lhes pertence.

Tendo em vista a minha atuação profissional como gestora, neste processo de implementação, entendo que a AIP pode ser um instrumento de gestão para a construção de um trabalho realmente coletivo e participativo que ultrapassa os muros da escola e chama a comunidade e o poder público a responsabilizarem-se por uma educação realmente de qualidade para os alunos da escola pública.

Referências bibliográficas

CHRISTOV, Luiza H. da S. – Escola como lugar de encontros. In: Estudo, Pensamento e Criação, Volume II, Campinas (SP): FE/UNICAMP, 2007.

FREITAS, Luiz C. e et. al. – Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto – "Planejamento Dialógico, Projeto Político-Pedagógico e proposta pedagógica da escola: desfazendo nós e apontando caminhos". Disponível em: dc205.4shared.com/doc/wT8yLkRN/preview.html. Acesso em:maio de 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes De e SOUZA, Eliana da Silva (orgs.) – A Avaliação como instância mediadora da qualidade da educação pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação Campinas, Campinas (SP): Ed. Millennium, 2009.

VII – O olhar do coordenador pedagógico (CP)

1

FRAGMENTO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: RELATO DE UMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO, COM BASE NO QUADRO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

Julio Antonio Moreto[1]

Com a instauração da política da Avaliação Institucional Participativa (AIP) pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas – SP (SME), um processo de formação em serviço foi deflagrado para que os profissionais envolvidos pudessem dar conta da empreitada da avaliação da instituição escolar, através do estudo dos problemas a serem enfrentados no trabalho cotidiano, da qualificação destes problemas – com a finalidade de organizarem as próprias demandas –, elencarem as ações para atenderem as necessidades das escolas e a construção de indicadores para aferirem os resultados.

Enquanto um dos profissionais que faz a interlocução com a escola, através do que comumente é denominado: atividade meio, o Coordenador Pedagógico (CP), dentro das suas atribuições, coordena semanalmente a reunião de trabalho com os Orientadores Pedagógicos (OP), os quais orientam o trabalho pedagógico nas escolas. Estes encontros são um dos possíveis momentos de formação, em que se estudam e se discutem, dentre outros, as políticas da SME, a prática pedagógica, o processo de ensino, bem como a aprendizagem dos alunos. É com esta configuração que este texto relata uma atividade desenvolvida junto aos OPs do Ensino Fundamental da região Leste[2] de Campinas, quando o objetivo fora subsidiar aquele profissional, que atua também como articulador da Comissão Própria de Avaliação (CPA), fazendo a interface com a teoria produzida a partir de uma publicação[3] que tinha a SME como seu foco.

A atividade pretendia oportunizar aos OPs a análise dos instrumentos de avaliação, com o intuito de, embasados nos conceitos da AIP, estudar os instrumentos de avaliação diagnóstica utilizados pelas escolas, no início do ano letivo, como possibilidade de confirmar ou refutar a relação existente entre ambas as formas de avaliação, a fim de contribuir para o estudo dos Planos de Ensino dos Professores, que são elaborados anualmente para dar conta da organização do trabalho escolar e, por conseguinte, buscava fortalecer o OP na articulação do processo avaliativo, bem como da constituição deste profissional enquanto articulador da CPA. A partir do objetivo expresso naquela ação, o conteúdo eleito referiu-se à avaliação do desempenho escolar dos estudantes e a construção da ação pedagógica a partir da AIP; outro conteúdo relacionava-se à construção de indicadores qualitativos a partir do estudo dos planos de ensino dos professores.

1 Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC).

2 Nesta região há cinco escolas do Ensino Fundamental que atendem estudantes do 1º ao 9º ano e EJA II. A EJA II refere-se ao que se denominava 5ª à 8ª séries.

3 SORDI, M.R.L. De & SOUZA, E. S. da (orgs.) 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.

No desenvolvimento das pautas das reuniões, foram três encontros para esse assunto, os OPs tinham algumas questões, colocadas pelo CP, que nortearam o estudo, quais sejam: Qual é o objetivo da avaliação diagnóstica? Que tipo de atividades predominam no(s) instrumento(s) de avaliação que você analisou? Por que o professor prepara esse(s) tipo(s) de atividade(s), como as que você analisou? Qual é a concepção de aluno e de ensino, em que se baseia o professor ao elaborar instrumento(s) de avaliação como este(s)? É possível afirmar que as atividades propostas incluem situações de práticas sociais de usos da linguagem escrita e, também, dos conceitos matemáticos? Que tipo de planejamento é possível realizar a partir desta avaliação diagnóstica?

Para referenciar a discussão das questões acima, enquanto um trabalho com a intenção de olhar para aquilo que era a prática dos professores e instrumentalizar os OPs, interessava que a partir da prática, do que significavam os momentos de avaliação diagnóstica, buscar por interlocutores teóricos, para alicerçar as ações destes profissionais. O texto De Sordi & Ludke (2009)[4] foi o escolhido, pois tratava de estudar a RMEC, mais precisamente o item 4, cujo título é "Pode a aprendizagem da Avaliação Institucional Participativa contribuir para a avaliação da aprendizagem das crianças?".

No trabalho com o texto das autoras, enquanto coordenador do grupo, o CP colocou, para si, tópicos orientadores da discussão, a fim de chamar a atenção dos OPs para: os fatores sociais; o sucesso na aprendizagem; a avaliação diagnóstica; a exclusão, evasão e o fracasso escolar; o trabalho de Professor; o Plano de Ensino; a Formação Continuada; e a análise qualitativa dos dados da CPA. O método de organização da pauta das reuniões com objetivo, conteúdo e observações para discussão, foi incorporado à prática do CP a partir de uma formação que participava no mesmo ano de 2010, junto à Diretoria de Ensino Leste, da Secretaria do Estado da Educação, mais precisamente nas reuniões do Programa Ler e Escrever, junto aos Coordenadores das escolas estaduais.

Na primeira reunião, em 23/03/10, após a leitura/análise das avaliações produzidas pelos professores, as discussões referiram-se, por exemplo: ao objetivo da avaliação diagnóstica; da necessidade de identificação do aluno; de comandos que estejam claros; dos exercícios de interpretação e produção de texto, sendo que neste aspecto, a maior parte é de localização de informação, sem interpretação e interlocução com outros textos; do trabalho com letras e palavras sem um contexto; das atividades de resolução de problemas que não contemplavam a resolução de situação problemas, conforme orienta o Programa GESTAR do MEC; muitos exercícios com sequência numérica e valor posicional dos números, de atividades mecânicas que levam à memorização. Os OPs destacaram que havia conteúdos que estavam presentes nesta avaliação que eram importantes, todavia a necessidade de rever a forma como avaliar a aprendizagem destes conteúdos. A partir destes instrumentos foi possível afirmar que, parte das atividades, concebia o aluno como depositário de conhecimentos, e os professores, aqueles que têm o saber para ensinar-lhes. O ensino, nesta perspectiva, é fragmentado, em conteúdos específicos e não em um trabalho coletivo. Os OPs afirmaram que há casos em que devolvem o instrumento de avaliação para os professores e eles refazem, a partir de observações ali contidas; contudo, naquele ano, relataram que não tiveram tempo para examinar com mais atenção estes instrumentos, pois estavam às voltas com a elaboração dos adendos do PP. O tempo para a elaboração deste documento – que é importante norteador do trabalho da escola – consideraram que é exíguo e os sobrecarrega, dificultando o envolvimento como gostariam com outras questões, como por exemplo a avaliação diagnóstica. A relação destas avaliações com o plano de ensino dos professores foi outro ponto de discussão, sendo que da forma como algumas avaliações se apresentam, o planejamento é tradicional, a partir daquilo que indicam os manuais de ensino, por exemplo, o livro didático. Os OPs concordam que o roteiro para o planejamento – tendo como base a leitura que fizemos de todos os planejamentos do ano de 2009 – elaborado ao final daquele ano, vem

4 SORDI, M.R.L. De & LUDKE, M. "Da Avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias". In: SORDI, M.R.L. De & SOUZA, E. S. da (orgs.) 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.

contribuindo para a apresentação dos planos; e que veem progresso em relação aos professores que se mostravam mais irredutíveis, pois alguns refizeram o percurso para apresentar um plano mais condizente com a realidade. Dando prosseguimento a este item, a próxima atividade foi a leitura e discussão do texto "Pode a aprendizagem da Avaliação Institucional Participativa contribuir para a avaliação da aprendizagem das crianças?" (SORDI e MENGA, 2009, pp. 27 a 31) sendo que os seguintes aspectos do texto foram realçados durante o estudo: as aprendizagens consideradas estratégicas para o prosseguimento dos estudos; como trabalhar com os segmentos "vulneráveis" que frequentam a escola, a partir das formas de organização do trabalho pedagógico; as microdecisões dos professores, para a organização do referido trabalho, como por exemplo, a avaliação diagnóstica; a "condescendência pedagógica" que rouba o direito dos estudantes de aprender; sendo que a partir daqui, passamos a procurar respostas para a pergunta que o texto coloca: como ensinar aos alunos que não conseguem acompanhar os demais colegas? Foram elencados os seguintes aspectos na relação da teoria com a análise dos instrumentos de avaliação: o trabalho formativo dos espaços pedagógicos, como o TDC; a construção do trabalho coletivo; o ato dos professores de "não desistir" dos seus alunos; as práticas pedagógicas homogeneizadoras como forma de exclusão; o conhecimento dos professores dos condicionantes sociais e históricas que afetam a escola, bem como a profissionalização docente. E por fim, as autoras deixam uma questão pode ser retomada: de que servem as avaliações que os professores realizam com seus alunos se não para "gerar melhores condições para que a aprendizagem possa acontecer"?

A interlocução com a teoria ajuda a construir uma relação com a prática dos OPs que se vale do senso comum, para, a partir dele, ajudá-los a ampliarem a perspectiva de avaliação do trabalho dos professores, neste caso, e dos instrumentos que elegem para aferir o conhecimento dos alunos.

Demos continuidade na discussão no encontro do dia 06/04/10, sendo que o subsídio teórico foi o item "Qual a relação entre Avaliação do Desempenho do Aluno e a Avaliação Institucional?" (DALBEN & SORDI, 2009)[5]. A partir da leitura destes textos, o objetivo era construir possíveis relações com as escolhas dos instrumentos de avaliação diagnóstica e o Planejamento dos Professores. Assim, as OPs deveriam atentar-se para as noções de: qualidade da educação e práticas avaliativas, a partir do quadro teórico da AIP; Avaliação diagnóstica, enquanto avaliação dos estudantes reais, como possibilidade de reorientação dos caminhos; Construção do trabalho coletivo, em oposição ao trabalho individual; e Fracasso escolar e a relação com a avaliação da aprendizagem.

De início, naquela reunião, havia uma problematização feita pelo CP aos OPs no sentido de que buscassem responder à questão: Em que os indicadores qualitativos apresentados nos adendos de 2010 do PP de 2008, colaboram na "tarefa" de entender que a qualidade da escola é mais do que proficiência em português e matemática. *"A qualidade social de uma escola é bem maior do que isso. Cabe-lhe a formação do homem, educando-o para que possa ler e interpretar, inclusive a sociedade em que vive, tomando partido no sentido de melhorá-la e humanizá-la"?* (DALBEN, 2009: 86). Ficou combinado que para o próximo encontro, os OPs apresentariam suas considerações a respeito deste assunto. Como o texto lido fazia referência à questão da avaliação para proficiência em português e matemática, o CP fez observações a respeito do "Pacote do Banco Mundial para a Educação", constantes do livro organizado por Sérgio Haddad[6], em que o BM indica para os países em desenvolvimento e emergentes a necessidade de se investir nestes dois componentes curriculares. A partir daí, a discussão no grupo enveredou para as questões da importância

5 DALBEN, A. et.al. "Perguntas que ajudam as escolas a entenderem o processo de constituição de suas CPAs" e "Participação, negociação e avaliação: um caminho para a melhoria da qualidade educacional." do texto: DALBEN, A. & SORDI, M.R.L. – "Avaliação Institucional Participativa: Qual o 'seu poder'?" pp. 153-5. Constantes dos capítulos VIII e XIV (respectivamente) da Parte III, da obra De SORDI, M.R.L. De & SOUZA, E. S. da (orgs) 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.

6 TORRES, Rosa María – Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. TOMMASI, Lívia De; WARDE, Mirian Jorge; & HADDAD, Sérgio. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 125-193.

do trabalho com estes dois componentes curriculares uma vez que há estudantes que apresentam uma escrita com problemas e há os que não conseguem compreender o que leem. Houve o relato de uma das OPs de que o trabalho com leitura na escola onde trabalha – a partir da construção do eixo do PP que contempla este aspecto do ensino desde 2003 – tinha propiciado, em 2010, constatar a mudança nos hábitos dos alunos em relação à leitura: maior atenção quando ouvem a leitura de um texto; a construção do texto oral se ampliou; e o vocabulário também aumentou. Ela evidenciou, ainda, que os professores que acompanharam suas salas, de 2009 para 2010, têm constatado estas mudanças. O CP questionou-lhes qual seria o papel, por exemplo, dos profissionais que estão diretamente envolvidos com as questões pedagógicas da escola, no caso aqui as OPs e o CP? A necessidade de que a discussão, os estudos deste tema, seja recorrente nas escolas, indicando sua importância, é uma das possibilidades de ampliar o repertório dos estudantes; assim como o professor se constituir enquanto modelo de leitor e escritor para os estudantes, uma vez que é impossível ensinar a ler e escrever se não se é leitor e escritor. O tempo que os professores dedicam em suas rotinas a estes dois conteúdos, também colabora com a perspectiva de incentivo à leitura e à escrita. O funcionamento da Biblioteca foi outro aspecto apontado nesta direção, da necessidade de que ela esteja aberta em todos os períodos de aula, com pessoal disponível para atender aos alunos e professores.

Por solicitação das OPs, na reunião seguinte houve a discussão de um assunto que tinha certa urgência: do preenchimento das Fichas Descritivas da aprendizagem dos alunos. Apesar de ter relação com o tema aqui tratado – a atividade neste dia baseou-se mais nas dúvidas e procedimentos em relação à forma como transcrever os dados relativos à aprendizagem nas referidas fichas – a continuação do estudo da Avaliação Diagnóstica e AIP prosseguiu no encontro do dia 25/05/10. Foi discutida a questão de que nas avaliações externas (Prova Brasil e Provinha Brasil) e a interna (Prova Campinas), as atividades de Língua Portuguesa e Matemática ganham destaque. Que os indicadores numéricos apontam para o aproveitamento dos alunos, mas também para uma possibilidade de reorganização pedagógica, depende da utilização destes dados, eles são estáticos, servem somente para a constatação da situação da aprendizagem, porém há que se buscar novas estratégias para o trabalho com eles. Foi tratado, também, da necessidade da avaliação incorporar outros componentes curriculares que são importantes para a aprendizagem dos alunos, além destes apontados nesta problematização.

No início de 2011, o estudo, em que foram utilizados os textos sobre AIP, da obra referenciada anteriormente, ocorreu na reunião de 17/05/11, cujo objetivo era aprofundar o trabalho de constituição do OP enquanto articulador da CPA, em que foi elencado o seguinte conteúdo: o trabalho de articulador do Orientador Pedagógico frente ao processo de Avaliação Institucional.

Para esta ação, na intenção de, novamente, qualificar a discussão a partir da prática do OP, o estudo teve como base o item 2: "O Orientador Pedagógico e os desafios da tarefa de Avaliação Institucional", do texto escrito por SORDI (2009)[7]. Na pauta proposta para aquele dia, foi solicitado que os participantes explicitassem aquilo que já realizam na sua escola e o que ainda têm dúvidas e não conseguem realizar. Quais são os entraves para que a AIP seja instrumento eficaz, se ainda não é? Procurar pistas no texto lido. Na discussão com o grupo apareceu a questão do envolvimento dos gestores (em especial do Diretor) na condução do processo. Nesta discussão lembramos que o trabalho de profissional da educação passa por uma questão de concepção do que seja a escola, a educação, a questão do que seja a ética, a moral, a concepção de vida, como as pessoas reagem sobre as situações do cotidiano. A organização de uma formação específica para envolver os Diretores nas questões da CPA, também apareceu como necessária. Os OPs sugeriram que o Naed organizasse, então, essa formação com as escolas, com a participação de

7 SORDI, M.R.L. De – O Orientador Pedagógico e a sua ação estratégica na ativação de processos de Avaliação Institucional nas escolas de Ensino Fundamental. In: SORDI, M.R.L. De & SOUZA, E. S. da (orgs.) 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.

toda a equipe gestora, que avançasse para além da questão somente da CPA, mas de como se faz uma gestão participativa. Uma formação de um tempo maior, o ano todo.

No relato das reuniões, encontram-se possibilidades de estudo de um assunto que vem marcando o percurso dos Orientadores Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos, ao longo de quase uma década, enquanto ação para fazer frente à forma de Avaliação Institucional através da contratação de equipes externas, que indicam quais caminhos e como realizar o trabalho.

Na busca por fazer valer a perspectiva de que as próprias escolas da RMEC são capazes de se debruçarem sobre as atividades que realizam, para construírem seu processo de avaliação, instaurando uma prática emancipadora, pois coloca no lugar de avaliador os próprios avaliados, as ações da SME, através do Departamento Pedagógico, em alguns momentos mais e em outros menos, congregaram os profissionais da educação municipal campineira na tarefa de construção de um instrumento de avaliação em que são protagonistas os alunos, seus familiares, os funcionários, os professores e a equipe de gestão da escola.

O ganho que as escolas têm na organização deste espaço de avaliação se coaduna com a possibilidade de construção da autonomia da escola, no entanto, há dúvidas e incertezas, que são constitutivas do percurso produzido pela RMEC. Após esses anos de trabalho, para a manutenção do processo de AIP, contudo, existem questões que precisam ser enfrentadas pelos gestores da SME, como por exemplo, a retomada dos espaços formativos, no nível central, com os diversos segmentos de especialistas que atuam na escola, principalmente o OP, bem como com os que compõem as Equipes Educativas dos NAEDs, no caso mais específico do CP, pois a formação é um dos pilares para a realização desta empreitada. Se a formação não for cuidada, no sentido de sua continuidade, o processo pode não surtir o resultado esperado. Deixar somente a cargo do CP a condução da formação especificamente dos OPs, em relação à AIP, nas reuniões semanais, coloca para aquele profissional uma responsabilidade nesta política da instauração e manutenção da AIP que ultrapassa a constituição do seu trabalho, pois ele não participa dos encaminhamentos em relação ao assunto. Outra questão que necessita ser enfrentada é a recondução do que fora denominado de Reunião de Negociação com os Representantes da SME, porque é preciso atendimento e/ou encaminhamento, neste caso, com prazos definidos e cumpridos, no que se refere às demandas explicitadas pelas escolas, como forma de consubstanciar a negociação; ainda é necessária a consideração para com os espaços colegiados de representação instituídos nas escolas: o Conselho de Escola e a CPA como forma de discussão da real necessidade de manutenção de mais de um espaço que realiza, ou deveria realizar, em determinado sentido, as mesmas ações.

A partir do momento em que a AIP compõe com o Projeto Pedagógico das escolas, estando ali inserida, quer seja na explicitação dos membros que constituem a CPA, bem como do quadro de demandas, possibilita àqueles que trabalham na educação pública municipal de Campinas estudar a escola pelas dimensões que envolvem o seu cotidiano. Assim, o relato objeto deste texto socializa uma experiência dentre várias que são possíveis, pois há outros profissionais CPs trabalhando, em outras regiões do município, em atividades semelhantes com outros focos, com outros olhares. Existem outras possibilidades, há caminhos que foram seguidos que indicam percursos diversos uma vez que o importante era a premissa de socializar uma possibilidade de atividade na interlocução com os marcos da AIP.

VIII – O olhar dos supervisores

1

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E AÇÃO SUPERVISORA: RELATOS, POSICIONAMENTOS E PROPOSIÇÕES

Antonio Donizeti Leal[1]
Margarida Montejano da Silva[2]
Sueli Aparecida Gonçalves Baldan[3]
Sandra Cristina Tomaz[4]
Magda Nunes Gonçalves Zanoni[5]

1. Apresentação

A prestação pública de contas daquilo que fazemos em prol da aprendizagem das crianças é condição imperativa para o desenvolvimento de um projeto educativo consistente e socialmente eficaz

(FREITAS, 2009, p. 38).

Na última década do século passado e no limiar do século XXI tem se verificado uma tendência para a democratização da escola pública de educação básica de caráter progressista, cuja ressonância reverbera na legislação educacional, fundamentada nos discursos e projetos políticos educacionais, expressão da participação de diferentes sujeitos internos e externos à escola e aos seus resultados, seja para acompanhar e possibilitar o crescimento do País, seja para aperfeiçoar a qualidade educacional e, com isso, melhorar os quadros profissionais.

A necessidade de se repensar a escola e a qualidade da educação nela produzida faz com que as políticas públicas dediquem maior atenção ao que ocorre, de fato, no interior da escola para que o poder público possa, ao financiar a educação, investir na transformação do processo ensino-aprendizagem. Independente deste ou daquele motivo, o que interessa é que a qualidade da escola pública está na pauta e nas agendas do tempo presente, e isso tem de ser considerado.

A escola é um espaço educacional privilegiado para se firmar um projeto emancipatório em meio às contradições histórico-sociais, a partir do compromisso com a transformação social. Um lócus no qual

1 Supervisor Educacional da Rede Municipal de Campinas (NAED Sul) e atualmente atuando na Assessoria de Legislação e Normas.

2 Supervisora Educacional da Rede Municipal de Campinas (NAED Noroeste).

3 Diretora Educacional da Rede Municipal de Campinas e atualmente atuando como supervisora educacional no NAED Sul.

4 Supervisora Educacional da Rede Municipal de Campinas (NAED Noroeste).

5 Diretora Educacional e atualmente atuando como supervisora educacional no NAED Sul.

se circulam, partilham-se e criam-se cultura, crenças, valores, concepções, experiências e relações sociais, configurando-se em uma poderosa e complexa estrutura constituída por sujeitos, seus conhecimentos, seus humores e suas afetividades. Povoada por atores essenciais (alunos, professores, gestores, funcionários, pais), a escola ganha vida e sentido na medida em que estes diferentes atores se relacionam e, a depender da qualidade desta relação, sentido e vida serão verificados. Nela não está em jogo a opção pela qualidade, mas sim o compromisso com a aprendizagem significativa de todos os alunos.

A Rede Municipal de Campinas, compromissada com a ideia de qualidade, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas inicia um processo de reflexão e ação sobre a escola pública no sentido de entendê-la e buscar formas de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nela desenvolvidas. Com esse objetivo, a ideia de Avaliação Institucional Participativa (AIP) se apresenta como caminho e, nesta direção, ações vão sendo empreendidas, dentre elas uma ação investigativa a partir da experiência da "Escola Viva", uma experiência pedagógica da educação municipal desenvolvida no período de 2001 a 2004, cuja concepção pedagógica buscava conhecer as diversidades do trabalho educacional realizado na Rede Municipal de Campinas, apontando para um maior protagonismo dos atores da escola, destacando a importância da organização coletiva no Projeto Pedagógico.

Nesta experiência, foram coletados registros do que seriam elementos para uma avaliação de qualidade firmada com os atores reais da escola, definindo-se, nesta relação, uma "Carta de Princípios". Na elaboração deste documento teve-se o cuidado de fixar objetivos educacionais comuns, bem como o acordo sobre a compreensão da avaliação da escola pública, que não poderia se assemelhar àquela que somente apresenta resultados, ranqueamento ou qualquer outra forma utilitarista de avaliação.

Embasada na Carta de Princípios, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas dá os primeiros passos em direção à implementação da AIP e inicia a experiência em escolas do Ensino Fundamental que, por adesão, aceitam o desafio de conhecer e vivenciar uma prática avaliativa que convergiria para a democratização do trabalho pedagógico nos espaços educacionais.

Em 2008, a SME retoma a parceria com a Universidade, recupera os princípios da AIP e assume a política de avaliação institucional envolvendo as 44 escolas de ensino fundamental. Para regulamentar esta decisão política, é publicada a Resolução 05/2008 que 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 (CPA). Assim, são estabelecidas as regras e a forma dos sujeitos educativos participarem da CPA e esta passa a fazer parte das discussões e realidade das escolas municipais de ensino fundamental Campinas.

Objetiva-se que a AIP contribua para o fortalecimento do projeto pedagógico da escola uma vez que os sujeitos vão aos poucos se apropriando dos problemas, complexidade e objetivos da escola. Ao refletir sobre os problemas detectados, aprendem a demandar às instâncias devidas, no sentido de resolução e superação dos mesmos para que a escola possa ter condições de funcionamento e cumprir a sua função social. A AIP, por meio da CPA, possibilita a aprendizagem de um novo espaço coletivo, no qual os princípios da participação, da qualidade negociada e do trabalho coletivo passam a ser incorporados na vida dos sujeitos educativos.

> A avaliação institucional carrega em si a potência de nos fazer lembrar o compromisso pessoal com o projeto coletivo. Ajuda a nos localizar neste território e emite importantes sinalizadores de nossos esforços e nossa presença no projeto da escola. Estes indicadores não nos pertencem unilateralmente. (FREITAS, 2009, p. 38).

Assim, a Comissão Própria de Avaliação é espaço de reflexão, responsabilização e negociação dos atores da escola, no qual estes se reúnem em torno dos problemas concretos da escola a fim de viabilizar alternativas adequadas de aprimoramento das relações, de tomada de decisão e de melhoria da qualidade educacional nela praticada.

Para a aprendizagem da AIP, no entanto, é preciso repensar o significado da participação de diferentes atores na vida e no destino da escola e, neste sentido, revisitamos nossas próprias experiências no âmbito de supervisão com o objetivo de resgatar vivências, entendimentos e percepções sobre o processo de implementação da política de Avaliação Institucional via Comissão Própria de Avaliação, além de socializar nossas expectativas, indagações e proposições quanto ao futuro da mesma na Rede Municipal de Campinas.

Para melhor compreensão da reflexão produzida, algumas informações sobre a forma como o presente capítulo foi construído se fazem necessárias. De cinco supervisores convidados, inicialmente, para a escrita do capítulo, dois, por motivos pessoais declinaram do convite. Diante disso, e de forma autônoma, optamos por convidar outros colegas para a tarefa. De seis supervisores convidados, dois se comprometeram a ampliar e enriquecer a reflexão. Após decisão em grupo, escrevemos livremente o relato de nossas experiências sobre a política de AIP e o fortalecimento da CPA. Na sequencia, decidimos pela socialização e leitura dos escritos, levantamento de pontos comuns, de ideias consideradas importantes e, por fim, das categorias que dos relatos emergiram. Tranquilo, simples? Não. Constatamos que escrever um texto coletivo é tarefa que ainda precisamos aprender e que falar de experiências vividas significa expor e desvelar a própria prática. Tarefa difícil e exigente de autoavaliação, de humildade e respeito à narrativa do outro. O desafio de escrever fez com que avançássemos em direção ao diálogo e à socialização das experiências que juntas deram o aporte necessário para a presente reflexão, escrita a dez mãos.

Assim, destacamos trechos dos relatos, com a expectativa de vencer os limites do tempo e a complexidade, impostos pelo desafio. Este exercício de escrita representa tão somente as experiências, pontos de vistas e posicionamentos de cinco supervisores e que, portanto, não têm a pretensão de traduzir o que pensam os demais supervisores e, tampouco, a equipe educativa dos Núcleos de Ação Educativa descentralizada (NAEDs) da Rede Municipal Campinas, mesmo porque não era este o objetivo do trabalho. Metodologicamente, nossa opção foi a de identificar os excertos dos relatos com as seguintes autorias: S1; S2; S3; S4 e S5 .

Isto posto, o presente capítulo está organizado da seguinte forma: 1- Apresentação, 2- Caracterizando o Sistema Municipal de Educação, instância de atuação do supervisor, 3- A experiência da AIP: Relatos, posicionamentos e proposições e, por último, nossas considerações provisórias.

2. Caracterizando o Sistema Municipal de Educação, instância de atuação do supervisor

No município de Campinas, a partir de 2006, pela Lei 12.501[6], de 13/03/06, instituiu-se o Sistema Municipal de Educação[7], abrangendo as unidades escolares municipais do ensino fundamental (Regular e EJA Anos Finais), as de educação infantil, acrescidas a estas últimas, além das públicas, as unidades educacionais privadas (as particulares e as entidades conveniadas de educação infantil), as unidades educacionais da EJA Anos Iniciais e o ensino profissional, ambos da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), sendo aquele último ministrado pelo Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos".

Anteriormente à constituição do Sistema, as unidades de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano e a EJA Anos Finais, assim como a EJA Anos Iniciais e o ensino profissional da FUMEC eram jurisdicionados ao Sistema Estadual de Ensino. Com a inexistência do Sistema Municipal de Ensino, circunscrevia, para o âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a autonomia de responder legalmente somente pela educação infantil pública e privada.

6 Houve uma alteração desta Lei, por meio da Lei Nº 13.995/11, de 7 de janeiro de 2011, pelo fato de a Câmara Municipal, ao instituir o Sistema, ter incorporado a este último, equivocadamente, as unidades educacionais particulares do Ensino Fundamental, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino.

7 A criação do Conselho Municipal de Campinas data de 1996, por meio da Lei Nº 8.869/96, de 24/06/1996, muito anterior à instituição do Sistema Municipal de Educação em 2006.

A importância deste percurso institucional está no fato de situar a ação supervisora não afeta somente à Secretaria Municipal de Educação, mas ao Sistema Municipal de Educação, em consonância com o disposto pelo Decreto Nº 16.779/2009, de 21 de setembro de 2009, o qual elenca 18 atribuições para os supervisores em seu Anexo IV, cuja baliza é responder pela legalidade da complexa organização institucional e político-administrativa das escolas.

Situar dessa forma o mosaico institucional relativo à ação dos supervisores, não significa fazer *tábula rasa* das dimensões históricas e sociais subjacentes às instituições educacionais, nem afirmar o primado da neutralidade da educação e da legislação educacional, mas indicar a relevância da supervisão para atuar em prol da democratização e do caráter emancipatório da escola, enquanto instituição complexa. Como observa SORDI *"(...) não se muda abstratamente uma realidade sem a ação/decisão dos homens e mulheres de agirem em conformidade com os discursos de mudança que se revelam mais fáceis de serem pronunciados do que implementados"* (2009, p. 59).

A despeito de diferentes marcas idiossincráticas e contraditórias expressas na atuação dos supervisores, há algo em comum: a defesa da escola pública, como dever do poder público e direito das crianças, adolescentes, jovens e adultos. É importante salientar esta premissa, para que não incorramos em uma generalização, muitas vezes infundada de que os supervisores obstaculizam toda e qualquer forma de transformação, arautos do "legalismo".

No Sistema Municipal de Ensino de Campinas, especificamente, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, incide sobre sua organização uma divisão entre órgãos centrais e os descentralizados, estes últimos os Núcleos da Ação Educativa Descentraliza (NAEDs), locais de trabalho dos supervisores educacionais e dos coordenadores pedagógicos, sob a chefia dos respectivos Representantes Regionais, todos visando à organização do trabalho local e à atuação junto às unidades educacionais.

Esta configuração implementada a partir de 2002, foi possível graças à reestruturação de seus quadros de especialistas da educação, por meio de concurso público, passando, no ano seguinte, de uma estrutura político-administrativa centralizada a uma estrutura organizacional descentralizada, normatizada pelo Decreto nº 14.460, de 30 de setembro de 2003, que "Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências" relativas à Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Para adequação ao disposto por esta regulamentação, foram criados cinco NAEDs que constituem parte da estrutura do Gabinete do Secretário Municipal de Educação pertencentes às seguintes regiões: leste, noroeste, norte, sudoeste e sul. De acordo com o Decreto, estes órgãos objetivam ser uma extensão da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no auxílio, apoio e suporte, cotidiano e descentralizado às unidades educacionais localizadas geograficamente nestas regiões, a fim de que as ações pedagógicas e administrativas sejam mais práticas, ágeis e eficazes para o alcance da qualidade da educação municipal.[8]

Os NAEDS, instância meio, podem se tornar fios condutores para realização da gestão em relação à escola/órgãos centrais. Porém, essa gestão não acontece de forma tranquila, uma vez que os NAEDS, além da complexidade e especificidades das regiões nas quais estão situados, são, muitas vezes, desprovidos de suporte material e logístico adequados, assim como de funcionários de apoio concursados e capacitados para a função, possuindo pouca ou quase nenhuma autonomia, considerando-se que não houve descentralização financeira para os NAEDs.

Objetivando a uma maior autonomia das unidades educacionais públicas municipais, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu uma série de ações visando a uma maior participação de diferentes sujeitos do cenário escolar em relação a tomadas de decisões relativas à qualidade social da educação, incidindo sua ação, de caráter democrático, às políticas de formação, de currículo e de avaliação, em direção à forte incorporação do "chão da escola".

8 Dos 45 supervisores alocados nos respectivos NAEDs, somente 28 atuam em blocos de unidades educacionais em cuja composição há escolas do Ensino Fundamental, de acordo com o Sistema Eletrônico de Remoção – 2011 (SER), da Secretaria Municipal de Educação.

Especificamente, em relação à política de avaliação educacional nas unidades educacionais do ensino fundamental regular e EJA Anos Finais da SME[9], em sua modalidade Avaliação Institucional Participativa, operacionalizou-se por meio da Comissão Própria de Avaliação.

O Decreto Nº 16.779/2009, de 21 de setembro de 2009, em seu Anexo IV, ao elencar as atribuições dos supervisores educacionais, indica caber-lhes, em relação à AIP nas escolas: "assessorar, orientar, acompanhar e participar da implementação da Avaliação Institucional nas unidades de ensino no que tange ao cumprimento da legalidade; gestão da informação e indicadores das unidades educacionais".

Se toda ação supervisora no âmbito das escolas, de forma protocolar, traduziu-se pelo disposto por este anteparo legal, faz sentido a observação De Sordi (2011):

> "(...) observamos o não envolvimento proativo dos supervisores no monitoramento dos desdobramentos da política de AIP. Estes, em reunião de capacitação, admitem que devam transformar sua forma de trabalho, mas posicionam-se de modo periférico à política instituída" (pp. 6-7).

Este indicativo importante tem de ser feito, inclusive, na forma de devolutiva crítica para os supervisores educacionais, na esteira do diálogo até a respeito de posicionamentos externados por parte deles, observado pela autora, tais como:

> Penso que existe outro diálogo que devemos fazer com as escolas e com o DEPE para discutirmos nossa interlocução. Temos obrigação de junto com as escolas buscar caminhos para que a política se concretize. Como minha função é regulatória, devo ajudar a escola a avançar nesse processo de avaliação. Sei que ocupo lugar de implementação de políticas. Como membros da equipe educativa do NAED temos que ficar mais próximas das escolas, especialmente das CPAs, mas ainda não tenho clareza do papel que devemos ter nesses espaços (SORDI, 2011, p. 7).

Exercendo o cargo de supervisor educacional não se pode imputá-los ignorarem a política de Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Talvez, como hipótese, pode-se considerar não se tratar de o supervisor não atentar para relevância da Avaliação Institucional Participativa e sua operacionalização por meio da Comissão Própria de Avaliação das escolas, e sim firmarem suas ações no intuito de responder, mesmo que de modo pontual e emergencial, às demandas originadas na escola ou na precariedade do Sistema, sem se dar conta do quanto a avaliação emancipatória e seu processo, em sentido teórico-prático, exigem em seu movimento a ação e a reflexão coletivas, indicativas do pacto de qualidade negociada. Como observa SORDI (2010):

> O pacto de qualidade negociada sustenta e qualifica os difíceis e necessários diálogos entre atores e órgãos da rede municipal, pois torna públicas as demandas realizadas e as demandas atendidas e seus espaços intercessores. Vistas numa linha de tempo ajudam a melhor interpretar as escolas e seus diferentes desempenhos e os fatores associados envolvidos. Gera pressão positiva em ambos o sentidos, do governo para as escolas e vice versa. Mais uma pressão que se sustenta em evidências concretas, que são examinadas de modo plurirreferencial e objetivadas à luz do projeto educacional existente (p. 150).

Avançar e reafirmar esta perspectiva acima reverbera no âmbito da escola e da própria Rede educacional, inclusive, a possibilidade de colocar em cheque as inúmeras formas de segmentação existentes no interior das unidades educacionais materializadas por meio do não protagonismo, pelos quais os atores,

9 O documento SME/DEPE. Avaliação Institucional Participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para a Educação Comunitária. Mimeo, 2007 no qual se sistematizou a proposta da política de avaliação contemplava, também, as unidades educacionais da EJA Anos Iniciais, da FUMEC. Em relação a estas últimas, a implementação da AIP é desconhecida pela SME.

individualizados, não assumem seu pertencimento ao coletivo, imputando, "uns" e "outros", resolver o desafio posto.

3. A experiência da AIP: relatos, posicionamentos e proposições

Conforme explicitado anteriormente o trabalho da supervisão se realiza nos espaços dos NAEDs e tem se apresentado como instâncias que buscam fortalecer-se enquanto espaço descentralizado. Porém, até o presente momento, verifica-se o caráter de desconcentração de tarefas e, como nos esclarece Hanson (1997, p. 5) esta forma de existir pode acontecer de três formas:

a) Desconcentração – que transfere, tipicamente, tarefas e trabalho, mas não autoridade para outras unidades dentro de uma organização.
b) Delegação – que transfere de unidades mais altas na hierarquia, para outras inferiores, autoridade para tomadas de decisões. Esta autoridade, contudo, pode ser retirada à discrição da unidade que a delegou.
c) Devolução – que transfere autoridade para uma unidade que pode agir sem primeiro pedir permissão. A privatização é uma forma de devolução em que as responsabilidades e os recursos são transferidos de instituições do setor publico para outras, do setor privado.

Considerando o exposto, entendemos que o trabalho tem se aproximado mais da forma desconcentrada e nesse universo, o trabalho do supervisor tem se descaracterizado, sendo consumido pelo imediatismo do cotidiano, pelas demandas envolvendo outros profissionais, alunos e suas famílias que a escola e NAEDs precisam atender, obstaculizando-se a especificidade da ação supervisora: a execução, acompanhamento e regulação das políticas públicas.

Assim, em meio às flutuações, humores e mudanças ocorridos na história da RMC, a ação supervisora tem sido marcada pela prática de "[...] supervisionar os estabelecimentos de ensino sob sua responsabilidade, através de visitas periódicas, acompanhando as questões de caráter administrativo e legal, cumprindo e fazendo cumprir a legislação vigente" (Decreto 16.779/2009).

> *Esta marca, associada ao controle, tem, muitas vezes, absorvido a ação supervisora de tal modo que, o profissional, engolido pelas demandas e pela precariedade dos serviços na escola e Naeds, utiliza seu tempo para o cumprimento do serviço burocrático-administrativo automaticamente, comprometendo, assim, a reflexão sobre os problemas educacionais, sobre as Leis, Resoluções, Comunicados, Ordens de Serviço e seus efeitos na realidade da escola pública. Essa impressão reflete um pouco do discurso captado por mim nos bastidores do Naed, em reuniões de conselhos consultivos ou de especialistas, em momentos atuais e anteriormente vividos. (S2).*

Partimos do pressuposto de que a implementação de políticas é processo e, portanto, não se instala de uma hora para outra. Requer que as instâncias responsáveis se envolvam, entendam, incorporem e se organizem para a efetivação das decisões assumidas, o que leva tempo, uma vez que as pessoas estão em estágios, tempos e espaços diferentes. Requer diálogo e transparência nas relações. Analisando a estrutura organizativa da RMC, percebemos que, quando a Secretaria da Educação, os NAEDs e as unidades educacionais dialogam e articulam suas ações, tem a possibilidade de encaminhar os trabalhos e alcançarem êxito nas ações. Quando uma das instâncias não se envolve, processos ficam comprometidos. No caso especifico da implementação da AIP, verificou-se um movimento de diálogo direto entre a SME e escolas, ficando à instância meso, NAEDs, apesar das responsabilidades que lhe cabem, subentendido o seu envolvimento.

Sobre isso é possível dizer que a transparência na comunicação e entendimento dos objetivos, a responsabilização, acompanhamento e controle são ações essenciais na implementação de políticas publicas. Quando isso não ocorre, os sujeitos vão tratando de modo igual projetos diferentes e o trabalho dos especialistas, que teria potencial para a transformação da realidade junto aos outros atores das escolas segue adquirindo feições burocráticas e de rotina.

> *Avaliando o processo, considero que esta postura sinaliza as contradições presentes no trabalho de supervisão que cobra o cumprimento da lei, mas não acompanha de perto; que orienta, mas não se envolve; que exige qualidade nos trabalhos da escola, mas não impõe qualidade no espaço e exercício da própria ação (S2).*

Considerando que não se justifica a isenção de responsabilidades pela qualidade da escola pública, a política de AIP ajuda-nos a rever estas práticas por meio da necessária aprendizagem da autoavaliação, uma vez que fazemos parte do sistema educacional e temos responsabilidades sobre ele; da avaliação da comunicação existente entre os sujeitos/diferentes instâncias da SME, a fim de se detectar os ruídos e tudo aquilo que impede e emperra a transparência nas relações; da avaliação da qualidade da nossa participação na implementação de políticas públicas, resgatando o sentido do trabalho do supervisor e, por último, a avaliação do coletivo de supervisores junto às Escolas, aos Naeds e à SME, sobre as políticas já implantadas, as formas utilizadas, posturas assumidas e as consequências das mesmas no ensino-aprendizagem, no sentido de corrigir percursos e aperfeiçoar práticas futuras.

Ao relatar nossas experiências na implementação da AIP, vimo-nos envolvidos num movimento de autoavaliação e, de um modo geral, é possível dizer que nossa atuação junto às escolas foi permeada por dificuldades, distanciamento, superações e expectativas. Ao retomá-las percebemos pontos comuns que perpassaram as categorias da organização, participação, trabalho coletivo/integração, negociação. Na organização da escrita explicitamos nossas impressões sobre a política de AIP e o modo pelo qual nos inserimos no processo instalação das CPAs, realçando que, entre uma coisa e outra, algumas constatações e proposições vão sendo apresentadas:

> *"Relatar a implementação do processo de Avaliação Institucional Participativa – AIP foi muito gratificante, uma vez que pude vivenciá-la em dois momentos: enquanto diretora efetiva da escola no período de 2002 a 2008 e, enquanto supervisora educacional, no período de 2008 a 2011, quando me inscrevi e fui selecionada no processo de substituição no NAED Sul" (S3).*

> *"Inseri-me no processo de trás para frente. Ouvi primeiro a sigla, CPA, pois a educação é permeada por siglas. CPA, o que é isso? Ah! É uma comissão da AIP. Entendi! Não. Não entendi. Então, antes de descobrir o que era a CPA fui convidada a acompanhar minha escola numa reunião de negociação da CPAs com o secretário de Educação. Foi assim, meio de trás para frente, que fui me apropriando dessa proposta, dessa experiência. Primeiro, achei maravilhoso. Uma oportunidade de dar voz a quem constrói a educação, a quem faz escola" (S4).*

> *"O meu envolvimento com a AIP ocorre desde 2008, época em que acompanhava como pesquisadora o processo de formação de Orientadores Pedagógicos da RMC via laboratório de Observação da Unicamp/Loed e já considerava um avanço as reflexões sobre Avaliação Institucional. Em maio de 2009, início meus trabalhos de supervisão na RMC e meu ingresso coincide com muitas mudanças e decisões políticas que afetavam o cenário da SME, dentre elas a posse de um novo secretario da educação, a implementação da AIP nas escolas do ensino fundamental, a instalação de conselhos consultivos, resultados de avaliações externas, dentre outras" (S2).*

> *"Iníciou-se na unidade da qual sou supervisora, um processo de discussão voltado para o que estava sendo desenvolvido e trabalhado através de projetos, que estavam inseridos no Projeto Pedagógico. E, a partir daí, foi possível refletir sobre avanços e tropeços. Posso dizer então, que junto à Unidade Educacional, começamos aferindo sobre o que pensávamos de nós mesmos" (S5).*

Percebemos que o contato com a política se deu de diversas formas, o que pode ter contribuído ou não para as ações no interior da escola. Quanto a nossa **participação** individual ou coletiva na implementação da AIP, notamos que as relações não se deram de forma simples e tampouco lineares. Cada um, de acordo

com o exercício da autonomia, ainda que relativa, atuou com mais ou menos protagonismo, o que pode ser verificado nos relatos abaixo:

> *"A Avaliação Institucional participativa abarca criticamente a totalidade dos tempos e espaços institucionais e humanos do aprender e do ensinar mobilizando pessoas e recursos financeiros, no sentido de estabelecer prioridades por meio do diálogo permanente e sua tessitura contraditória, entre o convencimento e a resistência dos diferentes coletivos para a consecução dos projetos" (S1).*

> *"Diante do cenário apresentado, um dos diferenciais para que o trabalho acompanhado por mim tivesse sucesso, apesar de todos os dificultadores, foi a possibilidade de um trabalho integrado entre os gestores do NAED entre si (supervisão e coordenação pedagógica) e com os gestores da unidade escolar... O desenvolvimento de um trabalho integrado entre os especialistas do NAED e da escola possibilitou a realização de um trabalho para além do caráter operacional presente na prática da supervisão e coordenação pedagógica, assim como da equipe gestora da escola, integrou posturas e valorizou o contexto do cotidiano escolar, e isso se fez fundamental para a construção do Projeto pedagógico participativo, contribuindo para a transformação da realidade da gestão dessa escola pública, que passou a caminhar rumo a gestão democrática..." (S3).*

> *"Participei junto ao coletivo de supervisores de reuniões do conselho consultivo e, em especial, duas delas destinado à leitura, discussão da minuta da AIP e apresentação de destaques e sugestões. Sobre estes encontros realço a presença constante do secretário nas reuniões, fato que, a meu ver, imprimia seriedade ao processo e compromisso com a proposta. Considero que, as reuniões de conselhos consultivos, por conta das dificuldades/inabilidades da própria estrutura organizativa da SME e dos sujeitos para o debate, foram exaustivas e muitas vezes improdutivas, o que gerava reclamações variadas, contudo, hoje avalio que este momento constituía uma possibilidade de aprendizagem da experiência do coletivo e que a sua ruptura prejudica o processo de democratização e de empoderamento dos atores da rede" (S2).*

> *"Com a avaliação das atividades foi possível identificar condições, propor alternativas de superação, constatar potencialidades e fragilidades. Esta última a mais difícil por necessariamente expor as dificuldades e os tropeços individuais . Dessa forma, o grupo se fortaleceu e o olhar passou a se redirecionar para o processo. Os encontros na Unidade aconteceram quinzenalmente e, para a apresentação dessas discussões foi elaborado um jornal periódico semestral, com relatórios, depoimentos, registros, encaminhamentos com planejamento e socialização dos futuros passos" (S5).*

Negociação: um espaço de diálogo entre SME e CPA. As reuniões de negociação provocava em nós algumas reações, dentre elas destacamos a curiosidade sobre a forma de condução do encontro e de participação das CPAs e de dúvida quanto a validade deste momento de diálogo entre as instâncias escola e SME, considerando-se a complexidade das relações e da própria realidade objetiva da educação municipal. Ao mesmo tempo, a reação de ânimo e de esperança pelas possibilidades que surgem quando se abre espaço ao diálogo e para a exposição dos problemas detectados pelos próprios sujeitos da escola. Como observadores deste momento de negociação recuperamos nossas impressões sobre o mesmo:

> *[...] que os encontros de negociação ainda representam momentos de cobrança, de queixas e de transferência de responsabilidade pela mudança a ser realizada na escola, a outros e, de impaciência. Esta compreensão, somada às expectativas e necessidades reais das escolas, tem gerado, pela demora e ausência de retornos das outras instâncias, frustrações e descrença na CPA (S2).*

> *De caderno em punho e olhos e ouvidos antenados, passei a acompanhar a sessão de negociação. Fui acompanhando e me decepcionando um pouco. As falas dos integrantes das CPAs se faziam muito mais para cobrar do outro, posicionamentos de natureza estrutural do que para avaliar institucionalmente a unidade. Falava-se em retirada de pilares e construção e cobertura de quadras como se esse fosse*

> *o grande problema para os insucessos da educação pública e isso me indignava.[...] Via o secretário de educação questionando o quanto aquelas questões impactavam a qualidade da educação e das aprendizagens e isso me fazia pensar mais e mais. As falas sobre o que se havia diagnosticado nas unidades, do ponto de vista pedagógico, e sobre quais as ações da própria unidade em relação a essas questões não apareciam e isso me fez marcar no caderno "conversar com a EMEF sobre a CPA" (S4).*

Nas reuniões de negociação realçamos também indícios de evolução na forma de apresentação do plano de metas:

> *Na sequência dos encontros pude observar entre as diferentes apresentações de CPAs que, em muitas escolas, as metas foram paulatinamente evoluindo das necessidades físicas e estruturais, às metas pedagógicas, assim como em direção ao desejo de vencer as dificuldades da escola (S2).*
>
> *Um avanço observado, de 2010 para 2011 foi a inclusão de metas pedagógicas, voltadas ao rendimento e a frequência. Metas com elaboração inicial, que apontavam mais para a melhoria dos indicadores que para a melhoria das aprendizagens, mas meta posta, registrada, que poderia tornar-se objeto de estudo e reflexão. (..) A exposição da escola na reunião de negociação, em 2011, com um novo secretário de educação me trouxe grata experiência. As palavras eram outras porque os olhares eram outros. Apesar de todas as dificuldades de natureza estrutural e organizacional que passa por falta de espaço, de vaga e de professores, a escola falou em aprendizagens. Isso valeu muito para meu olhar de supervisora educacional (S4).*

Sobre a necessidade de avançar na implementação da AIP, é fundamental explicitar o que se entende por negociação e da necessidade de se explicitar a forma pela qual ela é inserida na pauta de estudo e de debate nas escolas, Naeds e SME, uma vez que se trata de um princípio que movimenta acordos entre os sujeitos, seriedade e corresponsabilização de todos na resolução dos problemas detectados pela escola. Sobre isso vale ressaltar contradições presentes nos encontros de negociação, conforme observa (S3) *"Pude observar também posturas contraditórias. Em uma delas um diretor apresentou pessoas e dados de uma CPA inexistente; e em outras, planos de avaliação para cumprir a exigência."*

O processo de **organização** dos sujeitos para acompanhamento da AIP, assim como dos trabalhos das CPAs, perpassaram pela necessidade de integração entre os diversos atores, afinando concepções; trabalho coletivo; reflexão conjunta; exercício de autonomia, participação ativa nos processos de reflexão, discussão e finalmente, negociação. Cada um dos supervisores teve experiências diferentes no processo de AIP, com mais ou menos oportunidades de sucesso neste processo.

> *"o acompanhamento dos trabalhos das CPAs, se deu, na sua maioria, através dos relatórios e atas de reuniões da CPA enviados pelas unidades educacionais para o NAED, nos encontros promovidos pela SME, nas visitas da supervisão a escola, conversando com a comunidade escolar, no Projeto Pedagógico, nos espaços de socialização fomentados pelo próprio NAED, nas reuniões semanais com os gestores. Foram reuniões produtivas que permitiram entre as unidades escolares assim como para o próprio NAED trocas de informações e meios para soluções de vários problemas vivenciados pelas unidades escolares, assim como um panorama geral dos trabalhos das CPAs nas escolas" (S3).*
>
> *(...) em meio à complexidade das relações no cotidiano do Naed e frente a outras tantas demandas postas pela própria política educacional, faltou realizar, junto aos pares, paradas estratégicas para estudar e trabalhar a AIP como a política exigia, assim como avanço na discussão da própria CPA. (...) esta constatação ensina que o futuro da AIP nas escolas ou, de qualquer política é previsível mediante a organização ou não dos coletivos, portanto não dá para deixar o tempo passar e fazer a avaliação do vivido somente no momento da retrospectiva. A realidade da escola é hoje e é nela que a minha ação supervisora tem sentido (S2).*

> *Cabe ressaltar que a superação das dificuldades impostas pela organização do sistema como está posto atualmente foi possível quando, enquanto supervisora busquei na autonomia (ainda que relativa) que dispõe o Naed enquanto instância mediadora entre a escola e órgãos centrais para participar mais ativamente dos momentos de discussões, sejam eles do Naed, da escola ou mesmo dos oferecidos pela SME, para questionar, propor, refletir em conjunto, fazer parceria com os coordenadores pedagógicos e me aproximar da escola, desmistificando a ação puramente fiscalizadora da supervisão escolar, mas enquanto gestora, discutindo os problemas e juntos apontando possibilidades, para isso, junto com a escola, começamos a ver a AIP e a CPA como um importante espaço de reflexões e possibilidades sobre o fazer de casa ator no processo de construção de uma escola verdadeiramente democrática (S3).*

> *O mais difícil, em continuidade, é o convencimento do grupo de que não se avaliam pessoas, mas processos. A avaliação das atividades aponta para uma única direção: a coerência da escola na busca de sua meta principal que é a melhoria da qualidade da escola pública. Tarefa que exige um desvelamento constante das práticas (S5).*

Levando-se em conta as aprendizagens que o processo proporciona, a expectativa é que o trabalho em conjunto possa resgatar o sentido da ação supervisora no âmbito da escola e que, por meio da experiência de CPA, se consiga, nos outros espaços, praticar, junto aos pares, a autoavaliação e, na detecção dos problemas e entraves, se possa buscar, em conjunto, meios de fortalecer nossas relações. A experiência posta é reveladora de que os princípios da AIP têm potência para transformar aquilo que parece imutável.

> *Como parte do processo e ao mesmo tempo como profissional engajada na proposta da AIP considero que as várias mudanças de secretário ocorridas após 2009 geraram instabilidades e interferiram na condução dos trabalhos nas escolas e nas reuniões de negociação. Considero também que, apesar das dificuldades encontradas no processo de vivência da CPA nas escolas, a política de AIP é forte e se mantêm se estende para a Educação Infantil, está presente no Projeto Pedagógico das escolas e no Regimento Comum das escolas Municipais (S2).*

> *Ao entender as implicações e as complexas relações presentes na avaliação, partindo de uma perspectiva dialógica, a participação das pessoas e a sistematização de suas intenções, tornadas projeto sempre a ser revisado, exige como ponto de partida a experiência dos coletivos, de tal forma que as demandas e soluções para os desafios postos fortaleçam aqueles últimos e, ao mesmo tempo, aponte para o que fazer, como fazer, por que fazer, onde fazer e quando fazer (S1).*

Os princípios da AIP estão postos na RMC para a aprendizagem da participação, da auto-organização, da qualidade negociada e do trabalho coletivo na escola pública, de modo que, uma avaliação da qualidade da participação dos protagonistas atuais da educação na implementação de políticas se faz necessária. De igual modo rever criticamente a forma como tem ocorrido o diálogo entre as instâncias a fim de que o espírito da política seja debatido, entendido e incorporado por todos e, os objetivos da educação municipal, alcançados.

> *A escola entregou por escrito um dossiê das necessidades e, nunca recebeu uma resposta também escrita, documento para os registros da CPA e incentivo para sua continuidade e solidificação. Essa ausência de resposta escrita é uma "falta" sentida de forma bastante significativa pela comunidade educacional e pela CPA e acredito que uma resposta, mesmo que de negativa às solicitações, porém de maneira justificada, seria ânimo, alimento para a continuidade do processo (S4).*

Assim como a percepção de que o trabalho entre equipe educativa do NAEDs e a unidade educacional se fortalecem quando caminham juntos:

> *Em reunião de devolutiva de avaliação do PPP da escola, neste ano, pela primeira vez, conseguimos, em conjunto com a coordenadora pedagógica e equipe gestora refletir sobre a CPA na escola, suas*

> *metas e estratégias para a resolução dos problemas. A expectativa é que, um trabalho de parceria envolvendo Coordenador Pedagógico, Supervisor e equipe gestora contribuirá para o êxito da AIP via CPA e melhoria das condições de trabalho e da qualidade de ensino-aprendizagem na escola (S2).*

As expectativas, frustrações, avanços e recuos das equipes que compõe a CPA das escolas nos ensinam que temos muito a aprender com a experiência de AIP e que, aprimorar os níveis de comunicação se faz necessário, a fim de que haja maior transparência nas relações. Admitir que a demora ou ausência de retornos de respostas à escola a desmobiliza e que a simples atenção às questões postas por ela provocam efeitos positivos, já nos ajudam a avançar e a rever a forma como nos comunicamos uns com os outros e com os outros atores da escola. Conscientes de que há ruídos na comunicação e de que é possível construir uma relação dialógica com nossas escolas, os depoimentos abaixo evidenciam que há esperanças e que a política de AIP produziu e produz reações:

> *Ao ir relatando isso, vem à minha cabeça o quanto estes procedimentos, ainda que não tivesse sido totalmente estruturada a CPA na escola, foram importantes para fortalecer os coletivos da EMEF, esgarçados por uma série de dificuldades, tensões e conflitos em relação à gestão da unidade educacional (S1).*

> *Estamos em 2012 e com uma nova elaboração do Plano de Metas. Os avanços em relação a 2011 são visíveis. Nesse tecer de palavras, ideias e tempos de transformar, deixo registrada minha crença nesse tipo de trabalho que se ampara na ideia de que é possível intervir para transformar, não de maneira externa e ditatorial mas de maneira participativa, social e libertária e entendo que são esses elementos que podem qualificar a educação pública brasileira, não esquecendo que as necessidades básicas de espaço físico, vagas e recursos humanos precisam ser supridas, para se avançar nas demais questões (S4).*

> *É preciso ressaltar, no entanto que, mesmo sem uma participação efetiva dos diretores, da supervisão e coordenação, a CPA desde 2009 encontrou espaço na escola para se desenvolver e o envolvimento com os trabalhos nela realizado é, para mim, um desafio real (S2).*

> *[...] na CPA um vê o outro. Na verdade, todos vemos a todos porque somos todos espelhos uns dos outros. A CPA é para a EMEF (...) um espaço a mais de reflexão para, junto ao Conselho de Escola, legitimar os movimentos pedagógicos e projetar, através dele, uma conscientização do trabalho e de resultados cada vez melhores (S5).*

Algumas considerações, ainda que provisórias...

Retomando o decreto 16779/2009 cabe ao supervisor: "Assessorar, orientar, acompanhar e participar da implementação da Avaliação Institucional nas unidades de ensino no que tange ao cumprimento da legalidade, gestão da informação e indicadores das unidades educacionais". Esta atribuição, somada ás outras que primam pela qualidade da educação pública chamam a atenção para o trabalho que realizamos cotidianamente nas escolas da RMEC e igualmente nos convidam a avaliar as opções feitas e condições de trabalho nas instâncias em que atuamos.

Pensando em nós próprios, nas experiências partilhadas e na parte que nos cabe na qualidade da escola pública, retomamos as questões que nos provocaram à reflexão e ao compromisso com a escrita: entendemos o que é qualidade negociada? O que representa aos sujeitos pais, alunos, funcionários a participação ativa na escola? Qual o significado de levantar os problemas educacionais, discutir a qualidade da escola, assumir responsabilidades sobre ela, demandar ações, acompanhar, negociar...? Qual é o papel dos especialistas da educação no fortalecimento da AIP? Como aprofundar a nossa reflexão conjunta e como ajudar a escola a pensar e atuar sobre a evasão? Sobre a prática da exclusão e o seu enfrentamento? Sobre as dificuldades de ensino-aprendizagem e a responsabilidade de todos para superá-las? Sobre as

condições humanas e estruturais que são oferecidas pelo poder público para o funcionamento da escola? Estas, dentre tantas outras questões que se misturam às inquietações presentes na razão de ser da ação supervisora e que cotidianamente a nós se colocam como desafio e como provocações.

O processo de escrita deste texto nos movimentou a refletir a prática da supervisão educacional vivenciada por nós, colocando em cheque concepções arraigadas de supervisão de cunho puramente legalista, quando percebemos que podíamos ter atuado com mais protagonismo, apesar de todas as dificuldades impostas de diversas ordens que sofremos durante todo o processo de implementação da AIP junto às UEs. Permitiu-nos olhar para nossas ações e percebermos que não podemos mais supervisionar a escola "de fora", necessitamos nos integrar com as equipes gestoras do NAED, assim como das escolas conjuntamente, quebrando dicotomia administrativa e pedagógica, para, de fato, nos tornarmos parte da construção da escola democrática que tanto propagamos e desejamos.

Não obstante, percebemos que olhar para a própria prática significa dar os primeiros passos em direção aos princípios defendidos pela política da AIP uma vez que, pela autoavaliação reportamo-nos ao nosso próprio fazer e que pela CPA é possível ampliar o autoconhecimento, a explicitação dos sentimentos, das necessidades individuais e do grupo, percepção da qualidade das informações do trabalho realizado e dos conhecimentos construídos e socializados no caminho. Outrossim, as dificuldades existentes e formas de atuação sobre elas sinalizam, a nosso ver, a necessidade de outra postura profissional, incluindo-se o direito aos espaços de debate e posicionamentos da categoria. A experiência vivida informa-nos que não há um único jeito de fazer supervisão, que há inúmeras formas do supervisor se envolver e que há práticas importantes que podem reorientar novas práticas, no sentido de requalificar nosso trabalho e protagonismo no desenvolvimento das políticas públicas em Campinas.

> *Fortalecer a participação implica em retomar, individual e coletivamente, nas bases da nossa legitimidade em ocupar a função de mediador por participar direita ou indiretamente da gestão, apontando para seu caráter democrático, sem a baliza do espontaneísmo e do improviso, retornando sempre para a aprendizagem significativa dos alunos, para além do analfabetismo funcional, na qual os alunos são sujeitos, emersos de contextos e situações históricas e sociais a serem problematizados por todos os atores internos ou externos envolvidos no processo (S1).*

O processo de implementação da AIP na Rede Municipal de Campinas tem levado os sujeitos, atores desse processo, a saírem de suas zonas de conforto e se tornarem corresponsáveis pela educação de crianças, jovens e adultos, num movimento de autoavaliação e avaliação do trabalho nas escolas como um todo, assim como a valorização do trabalho coletivo, de planejamento participativo a fim de que se desenvolva uma proposta pedagógica que alcance seus objetivos de forma mais positiva.

Em tempo salientamos que sentimos, na tessitura desse trabalho, a ausência de outras vozes e modos de ver e sentir a experiência. Esta percepção nos indica que o tema – avaliação institucional participativa – precisa ser recolocado, afim de que se estabeleça o debate, se aprofunde a compreensão e se inicie uma nova fase de ação junto às CPAs nas unidades educacionais.

Refletir sobre a escola pública que temos e sobre a forma que atuamos sobre ela reabre, para nós, a possibilidade da construção de CPAs nos outros espaços educativos da SME, e do poder público como um todo. O que pode significar uma esperança real de empoderamento dos atores da escola e de responsabilidades conjuntas por uma outra escola diferente da que hoje conhecemos.

Com base nesta perspectiva e no futuro da política, torna-se necessário que as datas de reuniões de CPA e de Negociação sejam agendadas em Resolução de Calendário, uma vez que a política de AIP exige acompanhamento e envolvimento de todos, unidades educacionais, NAEDs e SME, assim como a formação permanente dos atores para a AIP, pois, o aprender no fazer exige mais que o fazer. Exige um fazer reflexivo que faça circular as informações entre os diferentes atores e entre as diferentes categorias de atores que participam e constroem a identidade da AIP, historicamente. Sabemos que o tempo histórico

não é o tempo das angústias, porém formar exige investimento. Exige mais que reuniões esporádicas de supervisores, exige um fazer entre supervisores para que se pense um fazer na unidade escolar.

Referências bibliográficas

HASON, E. Mark. Descentralização educacional: questões de desafio. PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, nº 09, nov.1997.

FREITAS, Luiz Carlos. [et. al]. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Editora vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: Avaliação e contrarregulação na escola pública. In: Educação & Sociedade, vol. 26, nº 92, p. 911-933, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Avaliação da Rede Municipal de Ensino. Conselho Gestor de Avaliação da Rede Municipal de Ensino. Data 17/07/2003. In site http://2009.campinas.sp.gov.br/educacao/conselhos/coselho_avaliacao/encaminhamentos/avaliacao/ <consultado em 23/05/2012>

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Decreto n° 14460 de 30 de setembro de 2003. Reorganiza a Estrutura Administrativa, as Atribuições dos Departamentos, Coordenadorias e Setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Campinas (SP): Prefeitura Municipal, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Decreto n° 16.779 de 21 de setembro de 2009. Regulamenta as atribuições de cargos previstos nas leis nº 12.985, de 28 de junho de 2007, n° 12.986, de 28 de junho de 2007 e n° 12.987, de 28 de junho de 2007, que Dispõem sobre os Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais. Campinas (SP): Prefeitura Municipal, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 114 de 30 de dezembro de 2010 que homologa o Regimento Comum das unidades educacionais da Secretaria Municipal de Campinas.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME/FUMEC nº 05/2008 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.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/DEPE. Avaliação Institucional Participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para a Educação Comunitária. Mimeo, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação Institucional Participativa em Escolas de Ensino Fundamental: Limites e Possibilidades de uma Proposta. In http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0317.pdf <consultado em 08 de maio de 2012>

SORDI, Mara Regina Lemes. Comissão própria de avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 3, Nov. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300006&lng=en&nrm=iso>. access on 08 May 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300006.

SORDI, Mara Regina Lemes. Há espaços para a negociação em Políticas de Regulação da Qualidade da Escola Pública? In Educação: Teoria e Prática, v. 20, nº 35, jul. – dez. 2010, pp. 147-162.

SORDI, Mara Regina Lemes de. "Comissão Própria de Avaliação: Uma Estratégia para a Mobilização dos Atores da Escola e a Construção de um Pacto de Qualidade Negociada". In SORDI, Maria Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Org.). A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública. Campinas/SP: Millennium, 2009, pp. 75-80.

SORDI, Mara Regina Lemes de. "O Orientador Pedagógico e sua Estratégia na Ativação de Processos de Avaliação Institucional nas Escolas de Ensino Fundamental". In SORDI, Maria Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Org.). A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública. Campinas (SP): Millennium, 2009, pp. 59-72.

SOUZA, Eliana da Silva; ANDRADE, Márcio Rogério Silveira de. "A Avaliação Institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas". In SORDI, Maria Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Org.). A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública. Campinas (SP): Millennium, 2009, pp. 53-58.

IX – O olhar do assessor externo/universidade

1

A UNIVERSIDADE COMO ALIADA DO "PROCESSOPROJETO" DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) DA SME: O OLHAR PARCEIRO DO ASSESSOR

Mara Regina Lemes De Sordi[1]

1. Introdução

Muito se tem pensado e escrito acerca da complexidade do cenário atual das políticas públicas educacionais e dos desdobramentos destas na vida das redes de ensino/escolas/profissionais da educação /estudantes/ sociedade. Cresce o número de pesquisas que apontam contradições e viéses neoliberais presentes em políticas que se pautam nos resultados obtidos pelos estudantes nos exames nacionais ou internacionais revelando alguns dos subterfúgios que eventualmente as redes de ensino tendem a usar visando a boas posições no ranqueamento que se estabelece a cada publicização dos resultados.

Estes estudos contestam as formas de responsabilização vertical que incidem sobre as escolas, a lógica da distribuição de bônus como motivadores potentes para que as escolas trabalhem mais e melhor assim como os princípios da meritocracia que são usados para explicar êxitos ou fracassos dos estudantes que, sem maior cuidado, são estendidos às escolas.

Também tem crescido a compreensão de que o conhecimento emanado destas investigações que criticam este estado de coisas não pode permanecer estático. Disso deriva a defesa de processos de contrarregulação entendidos como reações propositivas dos atores das redes de ensino que ofereçam alternativas avaliativas de maior densidade ético epistemológica disputando de forma mais incisiva a agenda política educacional.

Neste sentido a aliança estratégica entre atores da universidade pública e atores das redes municipais de ensino parece ser muito importante.

A experiência da rede municipal de Campinas inscreve-se nesta perspectiva. A parceria selada com a Faculdade de Educação da UNICAMP mais precisamente com os pesquisadores do LOED (Laboratório de Observação de Estudos Descritivos) é fruto de longos diálogos que embasaram as negociações em torno dos significados de um processo de avaliação da qualidade da escola que fosse regido por outra lógica diferente daquelas em situação de hegemonia nacional/internacional. Inicia-se com a firmação de uma Carta de Princípios (2003) que marca as posições teóricas e os princípios filosóficos tidos como inegociáveis para que a apoio da universidade se mantivesse ao longo do processo.

Esta carta foi firmada com o concurso de diferentes atores (gestores da rede municipal, pesquisadores LOED) que reunidos em assembleias abertas foram construindo p*ari passu* o entendimento necessário para que a concepção do modelo avaliativo pudesse expressar concepções de qualidade mais sintonizadas com o compromisso social esperado das escolas públicas no cenário municipal.

1 Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Isso posto, da concepção à implementação do projeto de AIP, várias ações expressam a solidez desta parceria ainda que hoje a releitura do vivido nos permita identificar algumas fragilidades do processo que ao serem compartilhadas neste texto buscam cumprir o papel de iluminar novos processos decisórios da SME que ajudem a fortalecer os princípios acordados e que remanescem atuais e significativos. A socialização das lições do processo pode ainda eventualmente subsidiar novas experiências avaliativas a serem desenvolvidas pelos gestores de outras redes municipais evitando que alguns equívocos do processo local de Campinas sejam reproduzidos.

Destacamos ainda que em nenhum momento o relato da experiência de Campinas é tomada por nós como exemplar mas certamente expressa uma forma alternativa de regulação da qualidade da escola pública cujos valores são detentores de pertinência social. E o que mais importa, este modelo alternativo teve possibilidade de ser testado na prática em uma rede de ensino do porte e expressão como a de Campinas.

Há que se reconhecer que o projeto de AIP da SME defende a formatividade do processo e por conseguinte alimenta-se de seus próprios limites para superar–se e construir novas e melhores possibilidades a partir da releitura das contradições que conheceu exatamente porque ousou transformar em práxis uma visão de qualidade de escola pública socialmente pertinente. Organizamos esta exposição a partir destes eixos. Inicialmente vamos expor as formas de inserção da assessoria externa no processo de implementação de AIP com ênfase no trabalho com os OPs; na sequência se discutirá as antinomias do processo enveredando pelo caminho da problematização de seus sentidos e finalmente o texto pretende subsidiar reflexões acerca do processo vivido sumariando as aprendizagens decorrentes tanto dos acertos quanto dos equívocos presentes nesta experiência.

2. A construção do vinculo entre assessoria externa e atores da SME

Temos que entender temporalmente o lapso de tempo entre a firmação da Carta de Princípios (2002-2003) e a implementação da proposta de avaliação institucional (2008).

Uma das características das redes de ensino é a descontinuidade das equipes gestoras centrais que se alteram/alternam nas mudanças de governo ou mesmo durante um mesmo mandato. Isso afeta muito as políticas educacionais em desenvolvimento e tem indicado a oportunidade de se pensar a avaliação da qualidade das escolas como uma política de Estado e não de governo.

Como esta é uma questão pendente, o acordo que gerou a Carta de Princípios mesmo que buscasse afirmar a avaliação como algo que transcendesse os interesses dos governantes e posta a serviço dos interesses da comunidade usuária da escola pública municipal não se constituiu ainda como uma política de Estado. Logo as mudanças no cenário Político instabilizavam de alguma forma o projeto de AIP requerendo várias aproximações entre os pesquisadores do LOED e gestores que foram se alternando à frente dos trabalhos da SME.

A movimentação na cena política introduzia novos atores e interesses e novas negociações se impunham antes que a decisão de implementação fosse referendada. Isso interferiu no cronograma dos trabalhos.

O avanço foi paulatino e a objetivação dos acordos foi favorecida pela prévia existência da Carta de Princípios, em especial pelo modo como esta fora construída. Políticas de avaliação vigentes na rede estadual (SARESP, IDESP) e outras induzidas pelo nível federal (Prova Brasil, IDEB) marcavam fortemente a cena atraindo a atenção dos políticos. Exerciam forte pressão para que modelos avaliativos pautados na responsabilização vertical das escolas pelo êxito dos estudantes nos exames de desempenho, na meritocracia e na distribuição de bônus fossem pensadas como alternativas mais práticas para que a qualidade da rede municipal alcançasse bons índices no ranqueamento externo.

Pode-se imaginar o que isso implicou no campo Político e igualmente como foram duras as negociações que geraram conquistas nem sempre reconhecidas por parte dos profissionais da rede municipal. Estes, insatisfeitos com algumas contradições do modelo da rede municipal que lhes parecia verticalmente

produzido (*top down*), quase propiciaram um retrocesso nas negociações travadas para que a proposta de avaliação de cunho contrarregulatório, gestada a quatro mãos com a universidade pública fosse vitoriosa.

Esta breve recuperação histórica resgata os princípios que justificaram a participação da universidade pública na figura dos pesquisadores do LOED com o projeto de avaliação da rede e que ocorreu de forma suprapartidária. Ou seja, a aliança da universidade com a SME se sustentava em nome dos interesses dos estudantes da escola pública. A parceria era em torno destes interesses e desvinculada dos partidos políticos a frente da RMEC.

O que se mantinha no campo do inegociável eram as concepções e os valores contidos na Carta de Princípios. Ao serem ratificados pelos novos governantes, a aliança com os pesquisadores da universidade pública que davam assessoria ao projeto de AIP era reafirmada.

Construídas as bases políticas para que o modelo de avaliação concebido em parceria, pudesse avançar rumo à implementação que se inicia em 2008, deparamo-nos com a necessidade de retomar o contato com os profissionais da rede em especial os OPs. Iniciou-se a fase de sensibilização dos orientadores pedagógicos que ficou sob responsabilidade do LOED que assumiu a assessoria do processo/projeto indicando-me para o trabalho em conjunto com os profissionais da rede designados para a Coordenadoria de Avaliação.

Isso posto, passo seguinte foi o de construir vínculos com os profissionais que atuavam nas escolas de modo a legitimar nosso trabalho. A intenção era que o olhar externo associado ao olhar dos atores da escola iluminasse de forma complementar e não concorrente a produção de outros olhares e práticas que a familiaridade ou exterioridade frente ao processo tendessem a turvar.

3. O "produto" desejado: um "processoprojeto"

Para que se avalia as escolas de uma rede de ensino? Porque relocalizar a avaliação no nível das escolas? Porque rejeitar o reducionismo das medidas educacionais como expressão de qualidade de uma escola? Avalia-se uma escola para gerar que tipo de resultados?

Estas perguntas nos fizeram entender que a forma de conduzir o processo do projeto de AIP seria decisiva para que nova cultura de avaliação pudesse florescer nesta rede de ensino. Fruto de um "processoprojeto" o pressuposto era tornar a avaliação instrumento útil à gestão e recurso mediador para que a qualidade educacional fosse compreendida como muito mais do que bons resultados das proficiências em matemática ou português demonstradas pelos estudantes em circunstancias bastante questionáveis.

Parece relevante realçar esta dimensão "processoprojeto" e as implicações imbricadas no complexo caminho rumo a uma imagem de futuro ainda não existente. Ao anunciar uma visão de futuro, o projeto não pode descuidar do processo de implementação e esta fase deve manter-se participativa. Avanços, retrocessos, acertos, erros, continuidades, rupturas são possibilidades presentes no processo de um projeto inovador sujeitas a co-gestão dos envolvidos.

Não se objetivava simplesmente colocar em ação mais um projeto de avaliação na rede municipal. Menos ainda reproduzir a ideia que quanto mais se avalia uma rede de ensino mais qualidade se obtém.

O sentido do projeto em processo era o de fomentar uma cultura de avaliação da qualidade do ensino que respeitasse a titularidade dos atores da escola mas que não descartava a igual titularidade do poder público na defesa dos direitos dos estudantes a uma escola pública de qualidade. O processo de implementação de um projeto de AIP com estas características envolvia muita complexidade, muita aprendizagem em situação.

Logo se entendeu que este projeto não poderia estar pronto e acabado. Manter-se aberto às contribuições do coletivo deveria ser sua força maior entendendo que este coletivo seria essencial para a construção de uma política de contrarregulação. Este "inacabamento" tornava o processo do projeto uma obra comum, desafiando a todos para seu constante aprimoramento dada a inexistência de modelos similares já testados na prática. Por isso entendemos que o produto almejado era o de construir uma

mentalidade "processoprojeto" entendida como algo que envolvia continuidade de ações, proatividade dos atores que atuariam como protagonistas na implementação desta política em uma perspectiva historicizada.

4. Um olhar para as antinomias do "processoprojeto" de AIP

As atividades de formação procuravam se pautar na lógica da participação plural e na discussão dos significados desta política em uma rede como a de Campinas e os desafios que a acompanhavam.

Diferentes reações foram acontecendo e **todas** a seu modo ajudavam ao replanejamento dos trabalhos. Algumas antinomias iam surgindo e faziam o grupo pensar. Ao pensar sobre estes aparentes paradoxos trazidos pelo grupo, o projeto de AIP ia se aperfeiçoando pois as contradições trabalhadas produziam novas aprendizagens coletivas e maior afinamento conceitual nas bases do projeto.

4.1. A cultura do pronto e acabado

Curiosamente vimos que esta condição "processoprojeto" causou alguma inquietude em alguns especialistas revelando certa dependência de caminhos mais claramente definidos. As perguntas repetiam-se nos encontros de formação: "Como devemos fazer? Existe algum roteiro que possamos seguir? Quando vamos aplicar os instrumentos para avaliar? Por que tem que ser o OP a assumir mais esta atividade? O diretor já está sabendo? O que vocês pensaram sobre?" A proposta de avaliação parecia não lhes pertencer e mesmo a Carta de Princípios parecia ser uma novidade para alguns.

A opção de construir **com** eles a proposta de AIP soava-lhes estranha como se duvidassem fosse isso possível e o chamamento à construção fosse pura figura de retórica. Indiretamente percebeu-se certo desejo de direcionamento e a busca de maior segurança para evitar o erro.

As marcas de uma avaliação que penaliza, pune, expõe e culpabiliza os atores parecia estar impregnada na mentalidade dos atores o que aconselhava buscar as fórmulas corretas para o agir em conformidade com o estabelecido.

4.2. CPA e AIP: o que traz de novo para a organização da escola?

Alguns OPs imediatamente perceberam que AIP e CPA se aproximavam de práticas que já vinham realizando e de forma mais tranquila assumiam "ah, agora entendo. Pensei que fosse outra coisa. Se AIP for isso, já fazemos há tempo"

Outros indagavam o porque da criação de outro espaço se já existia o Conselho de Escola? Porque não destinar a condução dos trabalhos aos diretores? Como a SME queria avaliar a escola se ela mesma (SME) não fazia sua parte? Como fazer para inserir as famílias se estas não participam de quase nada? Sucessivos argumentos iam surgindo para dizer das impossibilidades, da descrença em "mais um projeto que vinha de cima para baixo e que logo ia desaparecer como sempre acontecia na rede".

O projeto AIP e a condução da CPA parecia ainda algo ligado a mais trabalho para o OP inicialmente. A discussão foi ajudando a perceber a impossibilidade de o OP se afastar da orquestração dos atores da escola no debate sobre qualidade de ensino. O caráter inerente da avaliação no trato das questões pedagógicas acabou por confirmar a relevância do papel do OP à frente dos trabalhos avaliativos nos diferentes espaços escolares.

A CPA não era "o" lugar da avaliação porém certamente passou a ser um importante espaço fomentador da organização dos atores da escola em prol da qualidade. Cabia ao OP construir a ponte entre os diferentes espaços avaliativos já existentes na escola e a CPA cuja diferença residia na inclusão de outros atores sociais na discussão do Pacto de Qualidade.

Como se pode perceber mais importante do que propriamente a CPA era reinstituir um debate plural sobre qualidade da escola e para tal cada unidade escolar acabou construindo suas formas de participar do projeto de AIP. O que importava para efeitos da política de regulação era que o coletivo tomasse a si

a tarefa de pensar e avaliar o projeto pedagógico da escola e se dispusesse ao processo de qualificação valendo-se da categoria da negociação para os diálogos internos e externos à escola.

Em uma primeira aproximação, os gestores do nível central se ressentiam da diversidade de configurações das CPAs em cada unidade educacional. Gradativamente foi-se construindo maior clareza do que representava esta multiplicidade de formatos. Quase sempre se tratava de uma estratégia da escola para incorporar este novo espaço coletivo à dinâmica dos trabalhos que eram desenvolvidos anteriormente e que igualmente valorizavam a participação dos atores locais. Isso nos ensinou a olhar menos o formato e mais o que se pretende fazer naquilo que se entendeu como o âmago da AIP. O inegociável indicava que todos segmentos deveriam participar da AIP. A forma como se planejava esta participação demandava da escola a escolha dos melhores caminhos que a fariam atender ao disposto pela Política.

4.3. A formação do OP: direito ou dever?

Destacamos que o esforço da SME com as atividades de formação dos OPs denotava compreensão de sua responsabilidade para com o processo de AIP. Para tal, investiu no processo de formação liberando os profissionais para que participassem dos encontros que se realizavam na universidade assim como incentivou a presença em outras atividades tipo seminários ou encontros com as CPAs onde a política de AIP fosse tema central.

A problematização da realidade da escola foi compreendida como fundamental exercício para que o grupo envolvido na avaliação institucional pudesse compreender melhor o cenário em que atuava e a si próprio neste cenário.

A mediação requerida dos OPs junto aos atores da CPA e das escolas implicava a ruptura com a visão do certo errado e coerente com os princípios e valores do projeto de AIP valorizava o processo e não produtos gerados a partir de consensos "fabricados", gerados na pressa dos finalmente.

Isto pressupunha atores com funções e prerrogativas peculiares, em situação relacional em que a competência dialógica estivesse presente. Diálogos para formular e eleger os problemas da escola para os quais todos estivessem dispostos a convergir suas forças e energias sempre referenciados ao PP e ao compromisso público com os direitos das crianças.

O processo de formação buscava por conseguinte exercitar a capacidade de ouvir, a tolerância com o ritmo dos pares, o respeito aos argumentos alheios, a paciência com a construção dos consensos evitando a imposição da voz do especialista ou as soluções de cima para baixo.

O OP, ator interno à escola, diferentemente do assessor, desfrutava de um amplo conhecimento da cultura da escola e da rede que o legitimava para professar sua percepção do processo de AIP e as probabilidades de êxito ou fracasso que antecipava. Porém igualmente esta familiaridade produzia algumas reações de conformismo ou falta de esperança que faziam os encontros, as vezes, se tornarem pesados e reveladores da diversidade de leituras que os atores presentes tinham do momento. Nem visões certas, nem visões erradas. Apenas percepções diferenciadas matizadas pelas experiências e valores pessoais trazidas para o espaço coletivo da formação. A mediação que precisávamos fazer implicava negociações, escuta sensível dos clamores e certa acuidade para produzir nos OPs a descoberta das analogias com a mediação que necessitariam realizar ao contatar com os atores das CPAs para que superassem este estágio de catarse.

A formação destes atores precisou acolher inicialmente estes atos de denúncia/insegurança técnica/desconfiança política. Dar-lhes vazão para descobrir por onde caminhar, em que clima institucional se tentava produzir mudanças para gradativamente avançar nas bases teóricas da AIP e na estratégia da CPA como espaço de inclusão de atores para compartilhamento de visões e negociação de prioridades e metas a atingir como coletivo.

Sendo a periodicidade das reuniões quinzenais, observamos que aqueles OPs que se mantiveram constantes foram amadurecendo e ajudando a amadurecer o trabalho coletivo de aprendizagem da AIP. Traziam seus exemplos de realidade vividos na experimentação da constituição das CPAs e festejavam a oportunidade do encontro onde reabasteciam as energias e reforçavam-se como coletivo de OPs.

Outros OPs, apesar de liberados para a formação, foram se afastando e produzindo justificativas para a ausência alegando sempre "ter algo importante pra fazer nas escolas". O caráter eventual de sua participação fazia com que vissem o processo de reflexão como pouco proveitoso e ineficiente para auxiliar a escola. Esta visão, no entanto não era majoritária. Ainda que a formação fosse julgada insuficiente para alguns OPs em termos de tempo, os encontros eram tido como enriquecedores pois tomava a prática do OP como pretexto para a discussão da AIP e recuperava o encontro com os pares ajudando a reconstruir o sentido do coletivo.

Igualmente se observou dificuldade de alguns OPs em cumprir atividades sugeridas na formação e que tinham cunho autoavaliativo. Ao se reportarem a elas, o OP poderia perceber sua apropriação do processo e preparar-se para o novo encontro de formação qualificando sua participação.

Alguns consideravam a formação como obrigação da SME e direito/dever do OP. Obrigação que não poderia ser interrompida sob pena de inviabilizar a AIP na escola. Argumentavam que necessitavam de assessoria permanente. Outros OPs entendiam que lhes cabia unilateralmente a decisão de participar ou não da formação ignorando sua responsabilidade institucional frente à política. Outros ainda preferiram não se envolver no processo da formação mais intensamente ora por já se sentirem instrumentalizados para a condução dos trabalhos das CPAs ora por preferirem não participar de algo com que não concordavam.

Independentemente das diferentes posições assumidas cremos que a decisão da formação dos OPs como atores estratégicos do projeto de AIP foi acertada. Embora tenha se espaçado no segundo ano da implementação em função do acolhimento da sugestão dos próprios OPs de que os especialistas do NAED devessem ser inseridos no processo de formação, defendemos que a manutenção do espaço coletivo de trocas entre os OPs poderia e deveria ser mantido. Isso, no entanto poderia ter sido assumido pelo próprio grupo que se manteria em processo de formação permanente o que teria favorecido a inclusão dos OPs recentemente empossados para os quais a formação não ocorreu. Esta postura política certamente ajudaria a política de AIP a se fortalecer e evitaria a descontinuidade dos trabalhos das CPAs nas escolas. O principio de uma rede colaborativa e determinada a capilarizar a proposta de avaliação de cunho contrarregulatório não se efetivou de forma marcante.

A apropriação dos conhecimentos, dos saberes e valores da AIP, engendrada coletivamente, para alguns OPs parecia ser entendida como de uso privado quando não restrito à CPA de uma dada escola. Certamente este equivoco custou caro à disseminação da proposta de AIP desacelerando a potência do processo de mudança contra-hegemônico.

4.4. Eu até faria se...

Os processos de sensibilização e engajamento dos diferentes atores atuantes no cenário escolar no trabalho avaliativo da escola, fundamentais para a robustez dos processos de avaliação institucional de cunho participativo, sofrem enormemente os reflexos de ter que concorrer com as demandas cotidianas locais e centrais. A ausência de políticas educacionais mais claras e certa tendência do poder central de superdemandar tarefas foi apontado como usurpador do tempo necessário para que as escolas pudessem se envolver mais com a proposta de AIP.

Alguns profissionais alertavam para a insuficiência dos prazos para atenderem às exigências do projeto de avaliação (constituição das CPAs, manutenção do calendário de encontros, elaboração do Plano de Avaliação, participação nos eventos entre outros). Igualmente se assinalou a fragmentação das políticas da SME e a aparente contradição de algumas resoluções com a proposta de avaliação. Havia ainda aqueles que ressaltavam a necessidade de se inserir no processo a instância dos NAEDs e advertiam para possíveis reações dos diretores frente a centralidade do OP neste projeto. Sem a adesão dos diretores parecia-lhes que a articulação que lhes competia fazer dos trabalhos das CPAs se fragilizava.

Alguns outros aspectos debatidos nos encontros de formação e que foi alvo de grande polêmica foi o paradoxo entre uma política que se dizia participativa e que não teria cumprido *pari passu,* requisitos tidos como democráticos tais como permitir a adesão voluntária das escolas ao processo.

O embate de posições acabou se mostrando proveitoso posto que o próprio coletivo exercia certo controle social evitando que as críticas (mesmo aquelas consideradas pertinentes) pusessem a perder o sentido emancipatório da cultura de avaliação que se tentava produzir contra hegemonicamente.

Posturas críticas eram desejadas e bem-vindas para propulsionarem o "processoprojeto" que se engendrava cautelosamente. Mas o que poderia explicar posições do tipo "só aceito participar quando a SME tiver feito sua parte; não dá para avaliar a qualidade da escola enquanto o quadro de professores estiver incompleto; não conseguimos melhorar a qualidade da escola com o perfil de alunos que temos; é difícil mudar algo na escola porque não temos instrumentos legais para "mexer" com os professores descompromissados".

Cremos que o "processoprojeto" de AIP historicamente fortalece a escola nesta luta pela superação de entraves de todas as ordens.

Certamente os problemas elencados são procedentes e preocupantes. Merecem ser denunciados e devem gerar respostas concretas. Ao refletirmos sobre o processo na condição de parceria estabelecida, parece-nos que o negar-se a participar de uma política de regulação da qualidade das escolas que deliberadamente assume a negociação entre atores e instâncias como sua metodologia pode se tornar decisão perigosa.

Os problemas da qualidade das escolas (ou da falta de qualidade destas) tendem a ser mais bem encaminhados quando os atores estão fortalecidos, esclarecidos das raízes históricas dos problemas e das possibilidades de superação dos mesmos numa linha de tempo claramente delimitada, consensuada e tornada visível no que tange aos compromissos das instâncias e atores implicados.

A CPA foi pensada como estratégia potente para ampliar a participação plural dos atores da escola fato confirmado nas UEs que, por já possuírem experiências democráticas em andamento, rapidamente deflagraram a constituição de suas CPAs incorporando-as no processo de negociação com o poder central. Isso tornou as demandas da escola mais legitimas e fortaleceu as relações internas em prol de um projeto pedagógico coletivo vivo e desburocratizado

Nesta perspectiva parecem temerárias posicionamentos do tipo "ainda não foi constituída a CPA pois nossa escola está com muitos problemas; não foi possível discutir o projeto pedagógico coletivamente na escola porque tínhamos que entregar para o NAED; se dessem mais prazo para entregar ai penso que conseguiria fazer melhor; ficamos sem OP ou temos uma equipe nova na escola e não deu para fazer pois não se sabia por onde começar".

Observa-se que remanesce a visão do formalismo da entrega do PP e do Plano de avaliação em algumas UEs, perdura a descontinuidade das equipes e certa ausência de compromisso com a política de avaliação instituída como se fora mera opção participar ou não da forma de regulação da qualidade vigente na rede municipal.

Frente ao argumento da necessidade de ampliação dos prazos para entrega dos PPs e Planos de Avaliação observamos alguns avanços. E o maior deles foi o de considerar a impossibilidade de postergar para o meio do semestre decisões que ajudam a escola a planejar suas prioridades e metas e a formular as demandas para os atores da escola e os atores fora da escola. Certa disciplina metodológica associada a um registro da vida da escola (memória dos seus processos) auxilia a enfrentar as transições de um ano para o outro ajudando a construir a organicidade entre as várias instâncias avaliativas da escola (TDC, RPAI, CPA, Conselho de Classe, encontros de negociação com o poder público) E lembram-nos que qualquer planejamento por incompleto que o seja, é melhor do que nenhum planejamento.

Assim, a formulação do Plano de Avaliação pela CPA é situação que precisa ser desdramatizada pois "não pode esperar por períodos mais calmos para que esta se reúna". Isso seria indiretamente admitir que o projeto da escola pode prescindir das vozes dos segmentos não profissionais e que estes certamente tem pouco a dizer quando os problemas são sérios (sic). Caberia às famílias discutir apenas as festas da escola, a localização dos bebedouros ou a questão das quadras? Os grandes problemas pedagógicos continuariam a ser reserva de domínio dos profissionais da educação? Campo do sagrado e do impenetrável?

4.5. Atores em processo de negociação: embates dentro /fora, interno/externo, central/ periferia, universidade/rede pública

Uma das áreas de desconforto que observamos em nossa experiência de apoiar as escolas externamente foi o esclarecimento dos âmbitos de ação e níveis de competência de cada ator neste processo coletivo de aprender a avaliar uma instituição.

Proveniente do lugar em que se encontram os atores situados, embates irrelevantes podem ser criados pondo a perder a causa comum que os une. Atores do nível central e atores atuantes nas escolas não podem ser compreendidos como antagônicos na luta pela qualidade do ensino. Atores que atuam na universidade pública e profissionais que militam no ensino fundamental das escolas da rede municipal não estão disputando posições para ver quem sabe ou pode mais no processo. A aliança que os une tem como objetivo dar vida a um modelo alternativo de avaliação que os reconheça como atores essenciais para a promoção a melhoria da escola pública e que ultrapasse a visão reducionista de qualidade presente nos processos de avaliação externa desenvolvidos pelo governo federal ou estadual.

A relação nativo estrangeiro que eventualmente ocorre entre ambos faz com que se percebam diferentemente situados no processo porém igualmente comprometidos na luta pela qualidade da escola pública. Diferentes visões sobre o mesmo fenômeno não implica visões erradas ou certas, não implica argumentos perdedores e nem vencedores. Não pode significar relações de superioridade ou subalternidade no processo de negociação que realizam e que engendra o pacto de qualidade que desejam tomar como referência para o caminho a ser percorrido.

Observamos que a relação constituída entre assessor/OP/coordenação de avaliação foi bastante profícua no processo vivido na rede de Campinas e auxiliou para que os problemas pudessem ser discutidos em clima de confiança e respeito mútuos. Compreendeu-se o papel de mediação do assessor, seus limites e possibilidades na cena política da rede.

Seu trabalho ajudou a organizar as circunstâncias que, do ponto de vista do contexto político, tornaram possível a experiência criadora. Seu trabalho envolveu aproximar as instâncias decisórias da rede e subsidiar mudanças nos processos de trabalho que desenvolviam à luz dos compromissos da política de AIP pela relevância que a discussão sobre a avaliação tem no momento histórico do pais.

Acreditamos que um bom trabalho de assessoramento às redes de ensino pode ser favorecido se se entender (e aceitar) que a missão está inicialmente centrada na construção de possibilidades concretas para que os atores da escola/rede assumam a condição de grupo-sujeito do processo, protagonistas da e na AIP.

O pacto de qualidade negociado (BONDIOLI, 2004) não pode se dar sem que se reconheçam os saberes dos sujeitos implicados no processo de avaliação e que buscam pelo diálogo, construir as melhores alternativas para superação dos problemas que afetam a realidade comum que vivenciam, em seus diferentes papéis. Negociar possibilidades, argumentos, visões sobre o fenômeno implica sobretudo, abdicar de qualquer pretensão de ser possuidor da verdade absoluta. Independentemente de estar em posição de coordenação do encontro a ordem é praticar a colaboração. E isso envolve também as não menos complexas relações do OP com os demais atores da escola.

Conhecer e problematizar as diferentes formas com que os atores podem reagir a processos de mudança em uma determinada rede de ensino são estratégias importantes para quem apóia interna ou externamente a implementação de um projeto de avaliação. Isso evita posturas defensivas e fomentam posicionamentos serenos, firmes na condução dos debates diminuindo as fontes de estresse individual/coletivo/institucional.

A tarefa é complexa porque "estamos pisando no campo do simbólico, da produção de sentidos construídos nas práticas sociais, reconhecendo o homem como construtor da realidade enquanto se constrói" (SOUZA E MARCONDES, 2005, p. 26).

A título de exemplo podemos examinar a questão trazida por vários profissionais sobre a aparente contradição de uma política que de "forma participativa obriga a escola a se avaliar versus a adesão voluntária ao processo de AIP".

Quando escolas aderem voluntariamente a um projeto de avaliação, ou aceitam imediatamente participar, isso não deve ser interpretado de modo simplista. A adesão voluntária não impede (apenas atenua) o surgimento de resistências (mais sutis ou dissimuladas) ao processo de avaliação. Podemos ter que lidar com escolas que dizem SIM e agem como se tivessem dito Não ao projeto.

Escolas podem obedecer sem entender as razões, podem boicotar sem refletir sobre as consequências e podem participar de forma vigilante e implicada. A perspectiva problematizadora da mediação encaminhará as reflexões para algo distinto do bem e do mal. Algo não será forçosamente bom ou mau pelo simples fato de permitir adesão voluntária. Algo não será necessariamente autoritário apenas porque indica um jeito do poder público agir no cumprimento de sua responsabilidade social, ou seja, garantir as aprendizagens para todos os estudantes. Assim, parece-nos importante discutir mais os fundamentos do modelo avaliativo que indicarão de que lugar o poder público quer atuar, com que valores e com que atores pretende dialogar. Igualmente merece problematização as razões pelas quais alguns profissionais criticam os modelos de avaliação. Contestam os fundamentos do modelo proposto? Ou rejeitam qualquer tipo de avaliação sobre o trabalho que executam assumindo-se como exímios críticos da avaliação para evitar que a avaliação ocorra?

Cabe ainda uma palavra que se refere aos significados da participação em um grupo heterogêneo em sua composição. O OP ao articular o trabalho da CPA nos processos de negociação interna que geram o Plano de Avaliação não pode abdicar de seu papel institucional subtraindo sua voz do processo. Compete-lhe pautar as questões pedagógicas em especial quando estas aparecem timidamente na discussão. Em nome da democracia, não se pode justificar a omissão de determinados temas na agenda dos trabalhos. Igualmente, o OP ao participar da negociação com os representantes do poder público não pode se esquecer dos compromissos com o coletivo escolar e isso é maior do que o compromisso com um dos segmentos apenas.

4.6. O que é inegociável em políticas de regulação que se regem pela negociação?

A categoria da negociação é geradora de algum ruído nos processos de comunicação no campo educacional. Negocia-se tudo? Qual o limite da negociação? O que é inegociável?

Uma vez mais trazemos à cena a relevância da Carta de Princípios que rege o "processoprojeto" de AIP na rede municipal. Está ai demarcado o campo do inegociável. Não se negociam princípios que são garantidores de uma avaliação da qualidade da escola pública que ultrapasse as medidas educacionais como indicadores únicos de êxito ou fracasso do trabalho docente. Temos que ser intransigentes na defesa destes princípios exatamente para enfrentar modelos de regulação da qualidade que se pautam pela lógica dos resultados, do ranqueamento, da bonificação e responsabilização unilateral da escola pelos resultados dos estudantes.

Em contrapartida, pode-se considerar negociáveis as formas e ritmos que as escolas elegem como mais estratégicos para desenvolver seus processos de autogestão e autoconhecimento institucional.

Cabe ao poder público o direito de avaliar as escolas da rede de ensino e o dever de explicitar as demandas que estas devam responder em função dos compromissos que como governo assume tanto no que tange aos direitos dos estudantes de terem acesso às aprendizagens como no que se refere ao compromisso com o governo federal expresso pelos índices de desenvolvimento.

Cabe às escolas o dever de se avaliarem globalmente em função de uma política instituída em nome de um pacto de qualidade negociado. Cabe às escolas o direito de ajustarem o projeto de AIP proposto sintonizando-o à cultura local previamente existente desde que esta favoreça a adesão da comunidade ao saudável processo de autoconhecimento.

Enquanto o direito da escola de se autodeterminar não ferir os direitos dos estudantes de uma escola pública que efetivamente se comprometa com suas aprendizagens, e nem a carta de princípios que informa as concepções de qualidade norteadoras da política pública implementada, pode o poder central admitir a variabilidade dos processos de avaliação localmente produzidos. A coexistência de formatos é negociável desde que se compreenda o caráter inegociável dos valores que estão em jogo.

Importa finalmente reconhecer que o trabalho do assessor externo como do articulador interno dos atores da escola (OP) bem como o trabalho dos especialistas e dos gestores do nível central são balizados pelo pilar da emancipação dos sujeitos de modo a promover os valores da colaboração e da cidadania ativa na defesa da qualidade da escola pública.

A orquestração das distintas forças e grupos bem como o reconhecimento e problematização das lógicas que norteiam suas formas de agir e reagir frente aos processos de mudança inscreve-se como momento especialmente rico para a vida da escola e para a saúde do PP que aspira consolidar. Para isso deve servir a avaliação institucional participativa.

Parece importante citar que em cenários educativos mais acostumados a viver em clima de democracia forte (LEITE, 2005) processos de avaliação institucional são mais facilmente incorporados e suportados. Sem sofrerem descontinuidades, políticas de avaliação institucional participativa tendem a fortalecer os atores da escola no compromisso com o projeto da escola e certamente isso repercute na qualidade da educação do município.

As redes de ensino são frequentemente surpreendidas com mudanças nas políticas educacionais derivadas das mudanças que ocorrem nos cargos políticos ou das pressões das políticas externas.

O "processoprojeto" de AIP, em algumas unidades educacionais já tem demonstrado vitalidade suficiente para manter-se como política local de avaliação consequente e comprometida. Ou seja, a comunidade escolar construiu um jeito de avaliar os trabalhos que desenvolve, as responsabilidades de cada um e de todos e os direitos de demandar do poder público as condições objetivas mínimas que não inviabilizem o projeto pedagógico da escola. A AIP de certa forma se enraizou no chão da escola fortalecendo os atores sociais para que ajudem a construir uma escola pública de qualidade.

Evidentemente temos também realidades de escolas que se mantiveram de certa forma alheias ao "processoprojeto" por razões das mais distintas. Cabe aos gestores centrais conhecer/respeitar/problematizar as razões para este não envolvimento. E avaliar se estas posturas tem levado em conta o direito dos estudantes à uma escola pública que ensine para além dos conteúdos que caem nos exames externos. Caso se evidencie prejuízos decorrentes desta postura, o poder público deve agir na defesa dos interesses dos estudantes.

Igualmente o poder público não pode se omitir de sua responsabilidade frente às escolas e à sociedade. Ou seja, ao assumir como política de regulação da qualidade da escola pública um modelo de avaliação regido por um pacto de qualidade negociado com os múltiplos atores, o poder público precisará aprender a demandar e a ser demandado e a prestar contas publicamente do que faz com a educação do município.

Se considerarmos que o formato avaliativo ora analisado por seus próprios pressupostos ético-epistemológicos deve se manter aberto e inacabado como Obra Comum, cremos que esta leitura das lições do processo de implementação será sempre insuficiente para descrever as múltiplas percepções do fenômeno. Assim sendo lembramos que este relato marca uma visão particular sobre o "processoprojeto", apenas uma visão. Não a única nem a correta.

Verdade

Carlos Drummond Andrade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava

só trazia o perfil da meia verdade.
E sua segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade era mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Referências bibliográficas

BONDIOLI, Anna – O projeto pedagógico da creche e sua avaliação. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R. L; MALAVASI, Márcia; FREITAS, Helena – Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEITE, Denise – Reformas Universitárias. Avaliação institucional Participativa. Petropolis: Vozes, 2005.

PISTRAK, Moisey M. – Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SOUSA, C. P. e MARCONDES, A. P. – Buscando possibilidades para a avaliação Institucional da educação superior. Avaliação (RAIES) v. 10, nº 4, dez. 2005.

Parte C

Os desafios da continuidade/descontinuidade da proposta de AIP na rede municipal de ensino de Campinas

1

O PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA DA REDE DE CAMPINAS

Mara Regina Lemes De Sordi[1]
Luiz Carlos de Freitas[2]

Parece cada vez mais introjetada no imaginário social a visão de que a existência de dispositivos de avaliação da qualidade das escolas das redes de ensino é condição não apenas desejável como imprescindível para orientar os processos de gestão da qualidade da educação pública.

Como ninguém discorda da asserção de que "todas as crianças têm o direito de aprender e de que compete aos profissionais da educação ensiná-las", a avaliação vem sendo defendida como a principal guardiã da qualidade da escola pública, ainda que por interesses e razões distintas.

Possuidora de grande *status* no campo das reformas educacionais, a avaliação parece ter o dom de por si só "produzir" qualidade. Decorre desta visão o desejo de desdramatizar a avaliação e torná-la algo comum à realidade escolar. E assim busca-se naturalizar a ideia de que qualquer processo de avaliação é melhor do que nenhum. Passo seguinte é tomar as medidas educacionais como sinônimos de avaliação ignorando a insuficiência das mesmas como tradutoras da qualidade educacional pela redução que fazem dos fatores que afetam este processo.

Temos visto crescer de modo inflacionário várias formas de avaliar (medir) a qualidade da escola com ênfase nos resultados dos estudantes nos exames externos e isso desfoca a visão de conjunto sobre os aspectos a ser considerados quando se pensa a sério nos significados da qualidade que se quer assegurar. A quem serve esta qualidade e a que interesses se curva é pergunta que não pode sair da cena.

Diagnósticos fragmentados de uma situação complexa e delicada como a educacional, geram processos decisórios equivocados e não se possa alegar inocência neste campo. Sendo a avaliação uma prática social não neutra e politicamente situada, as escolhas que são feitas em seu nome acarretam consequências e produzem sentidos. Induzem concepções de qualidade. E estas tendem a ser estreitadas quando vinculadas invariavelmente às matrizes de referência que orientam as provas que exploram apenas aquilo que pode ser mensurável.

O debate sobre as consequências das políticas públicas educacionais sobre as novas gerações tem se intensificado ancorado na produção de um conjunto de evidências empíricas que contesta as teses que justificavam a proposição de modelos avaliativos centrados nos resultados dos estudantes nos exames nacionais ou internacionais.

---

1 Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, pesquisadora do LOED, assessora da SME no Projeto Avaliação Institucional Participativa.

2 Professor Titular e Diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP.

O impacto de políticas públicas orientadas pelo viés da responsabilização unilateral dos professores associado à estratégia de bonificação como recurso último para faze-los trabalhar para que os índices cresçam já não se sustenta quando se analisam os resultados dos estudantes nos testes padronizados ao longo de sucessivas medições. Apesar do rígido controle sobre o trabalho pedagógico que os professores devem executar favorecido pelo apostilamento dos materiais didáticos que devem ser seguidos, as médias insistem em não melhorar ou até pioram revelando as fragilidades do modelo de responsabilização vertical e merotocrática o qual enseja uma ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação. A experiência do modelo americano hoje fortemente contestada pelos números por ela mesma gerados nos adverte sobre o risco de reprodução acrítica de seus princípios

> Praticar política pública sem evidência empírica, mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética já que não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pela evidência empírica disponível. A avaliação mexe com a vida dos alunos, professores, pais e gestores (FREITAS, 2012, p. 386).

A fragilidade dos resultados prometidos pelas políticas públicas citadas no que tange a obtenção de melhoria dos índices de desenvolvimento educacional associada aos efeitos perversos desta forma de fazer política pública (estreitamento curricular com ratificação do currículo básico; competição entre profissionais e escolas com prejuízos às práticas colaborativas e solidárias; apostilamento das redes de ensino para garantir resultados nos testes padronizados, aumento da segregação socioeconômica dentro e fora da escola, precarização da formação do professor, perda da autoestima profissional e destruição do sistema público de ensino, dentre outros) nos autorizam a reforçar o significado e o valor da política de AIP localmente produzida na Rede Municipal de Campinas como reação propositiva aos modelos de avaliação existentes.

A concepção de avaliação associada a pressões verticais ainda deixa de lado um importante aspecto dos processos de avaliação: não basta que a avaliação tenha legitimidade técnica, seja bem feita e bem ancorada em tecnologia, é fundamental que tenha igualmente legitimidade política, ou seja, que seja aceita como parte natural das atividades das escolas e das pessoas. Sem tal legitimidade, não só perde a contribuição da escola no processo avaliativo como tende a gerar esquiva, medo e, portanto, mobiliza todo um conjunto de situações para evitá-la ou fraudá-la. Não gera compromisso nem no diagnóstico nem no encaminhamento dos problemas da escola.

Nunca está demais insistirmos que tais pressões, amplamente aplicadas em alguns países, não só não conduziram à melhoria da sua educação básica como geraram variados efeitos colaterais, entre eles: estreitamento curricular das escolas que dedicam maior atenção a leitura, matemática e ciências, deixando de tratar adequadamente as disciplinas que não caem nos exames, mas que são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e para a formação plena dos estudantes; o desvio da atenção e do tempo dedicado pelo professor em sala de aula para a preparação do aluno para os exames e seus simulados, diminuindo o tempo disponível para apoiar a aprendizagem do estudante; o aumento da pressão psicológica sobre professores e principalmente sobre os estudantes em formação, com vistas a assegurar médias progressivamente melhores para a turma ou para a escola, produzindo desgaste psicológico nos estudantes e professores; sucessivos episódios de fraudes nas redes públicas; a implantação de políticas de controle baseadas em pagamento de bônus ou outras formas de pagamento baseadas no desempenho dos estudantes, sem evidência empírica; a "fabricação" de justificativa para favorecer a privatização da escola pública colocando em risco o sistema público de educação e a concepção da educação como um bem público; entre outras.

Não se contesta a responsabilidade do poder público de promover e monitorar a qualidade das escolas sob sua jurisdição de modo a prestar contas do que faz com esta política pública de grande relevância social.

E para tal fim, a avaliação pode se constituir um serviço de inegável valor. Mas não qualquer avaliação, não a qualquer preço.

Caso não se produzam alternativas aos modelos de avaliação ora hegemônicos cujo viés é mercadológico, ranqueador e meritocrático, direta ou indiretamente concepções de qualidade esvaídas de valores socialmente relevantes são endossadas.

Vemos na experiência de avaliação posta em ação pela Rede Municipal de Ensino importante passo rumo ao exercício alternativo de formas mais abrangentes de promover a qualidade da educação pública nas escolas do ensino fundamental. Uma política de avaliação ética e metodologicamente rigorosa embora não isenta de contradições internas e que evidentemente dialoga com e responde às políticas sistêmicas de regulação.

Ao ser assumida como política de governo em 2008, expressou anos de luta parceira entre os profissionais da rede municipal e pesquisadores da FE da Unicamp em prol de uma concepção de educação e de avaliação cujos princípios contestavam os interesses economicistas.

Paulatinamente a política de AIP vem sendo implementada na rede com as esperadas diferenças de ritmo e processo derivadas da cultura local de cada escola e da forma de organização de seus coletivos. Algumas idiossincrasias são observadas no processo e geram aprendizagens que permitem correções de rota reforçando a concepção formativa da avaliação que perpassa o modelo.

É necessário admitir que a implementação da política de AIP, assim como ocorre em todo processo de mudança, não ocorre de modo linear e se observam altos e baixos no ânimo da comunidade escolar no que se refere à confiança no processo local de avaliação. Há desapontamentos compreensíveis frente a algumas inconsistências do modelo ou derivadas da demora do poder público na solução de problemas historicamente relatados e trazidos aos encontros de negociação.

Acresce-se ainda certa insegurança da comunidade frente as tensões da política municipal que tem impingido instabilidade na composição dos quadros ligados à SME gerando descontinuidades dos atores centrais que participam da negociação com as CPAs das escolas e que podem alterar, a qualquer momento os rumos da política de avaliação.

Em contrapartida, vemos indícios de que política de AIP está se enraizando no chão das escolas como se pode perceber nos diferentes depoimentos dos atores implicados no processo de qualificação da escola pública. Em que pesem os obstáculos citados, percebe-se claramente a assunção de protagonismo dos atores profissionais e não profissionais e a ampliação do pertencimento a uma rede de ensino que está implicada com os direitos dos estudantes aprenderem para além daquilo que os exames exploram.

Cresce o compromisso da comunidade com uma concepção de avaliação da qualidade da escola pública que não aceita ser refém dos índices sistêmicos disponibilizados. Uma comunidade que de modo proativo constrói um jeito próprio de avaliar e que historicamente continuará lutando para que a avaliação possa ser assumida como política de Estado e não de governos. Uma comunidade que se auto-organiza para emprestar sua voz em defesa da escola pública de qualidade. Uma comunidade constituída por sujeitos históricos e que não aceitam ser apenas objetos de avaliação.

> Para cada um de nós, o conhecimento de que estamos aqui por pouco tempo e que um limite inegociável encerra o nosso tempo de vida pode ser mesmo necessário como incentivo para enumerar os nossos dias e fazer com que contem. É graças a esse conhecimento que cada um de nossos dias conta e que um dia não é – não se pode permitir que seja – o mesmo que os dias anteriores e os seguintes. A fertilidade, a criação, a imaginação, tudo isso só tem sentido no contexto da imortalidade; é esse contexto que faz valer a pena viver. E a "vida" aqui não é apenas a vida pessoal do indivíduo, mas a duração da espécie humana e de cada coletividade que perdure em seu seio (Jonas, citado por BAUMAN, 2000, p. 87).

Este chamamento da comunidade para que assuma seu papel em defesa da escola pública de qualidade por meio da participaçäo em processos de avaliação mais abrangentes e socialmente comprometidos parece-nos ser crucial para afetar o sentido das atuais políticas de avaliação que tem se afastado dos interesses e dos direitos das crianças e jovens às aprendizagens densas e duradouras. O campo da avaliação educacional é marcado por disputas e pressões externas de várias ordens e isso interfere de alguma forma em iniciativas de contrarregulação. Mas cabe resistir propositivamente.

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 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? Não podemos mudar o rumo da avaliação se este estiver na contramão dos direitos das crianças? (Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas, H, 2012, p. 70)

Não devemos esperar que esta pergunta seja respondida apenas pelos políticos. Esta é uma pergunta dirigida a cada um de nós, no âmbito do que fazemos em nosso dia a dia, em nossa sala de aula, na escola e na gestão das redes de ensino. Caso os políticos venham em nossa ajuda, serão bem vindos, caso contrário, seguiremos nosso caminho exigindo do poder público que assuma suas responsabilidades com a educação das novas gerações, mas exigindo também de nós mesmos a coragem de fazer nossa parte e ajudar a construir a escola pública que queremos e que a sociedade merece.

Quer nos parecer que o que serve de elemento basilar para uma política alternativa de avaliação e desenvolvimento das escolas está centrado no fato de que não há como implementar tal desenvolvimento a não ser confiando nas escolas e em seus profissionais, provendo condições e qualificação adequadas.

O caminho da pressão verticalizada, apesar de suas aparentes vantagens, a médio prazo revela-se um processo que desqualifica os profissionais da escola, submete-os à desmoralização, induz a concorrência e não a solidariedade entre os atores que constroem a escola.

A experiência da Rede Municipal de Campinas abre possibilidades para novas práticas de avaliação e aponta os embriões que podem ser ensaiados em outros esforços criativos para alavancar a melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z – Em busca da política Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREITAS, Luiz C. – Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, nº 119, pp. 379-404, abr./jun, 2012.

FREITAS, SORDI, MALAVASI, FREITAS, H. – Avaliação educacional. Caminhando na contramão. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2012.