

# **AValiação INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA**

**Mara Regina Lemes De Sordi**  
Universidade Estadual de Campinas  
maradesordi@uol.com.br

**Resumo:** Objetiva-se descrever experiência de regulação da qualidade de ensino em escolas municipais ancorada nos princípios da participação e negociação com os atores locais organizados em Comissões Próprias de Avaliação. São analisadas a logística dos processos de trabalho e da lógica de ação dos atores envolvidos. Descrevem-se as fragilidades e potencialidades da proposta e conclui-se que a implementação da política tem incidido positivamente na vida de algumas escolas fortalecendo a gestão democrática embora remanesça na rede dificuldades de adesão a formas de regulação mediadas pela negociação entre topo e base, fruto da cultura hegemônica de avaliação.

**Palavras Chave:** avaliação institucional; escola pública; negociação

## **INTRODUÇÃO**

O projeto pedagógico (PP) de uma escola regida pelo ideário da qualidade social busca promover uma formação ampla dos estudantes propiciando-lhes aprendizagens significativas que os capacite a dialogar com os problemas da realidade despertando-lhes compromisso com a transformação social. Esta concepção de qualidade não se contenta apenas com o êxito dos estudantes nos exames de desempenho nacionais ou internacionais, sobretudo quando estes são orientados por lógicas de cunho utilitarista e isso reclama por alternativas de avaliação que referendam outro tipo de qualidade.

O embate entre regulação e emancipação que tem acompanhado as políticas públicas de avaliação intensificado a partir de 1990 parece ter ultrapassado hoje, o limite da denúncia das disfuncionalidades de modelos avaliativos exclusivamente ancorados nos resultados dos estudantes.

Repensar o diálogo entre processos de avaliação de larga escala e a avaliação da aprendizagem dos alunos nos espaços educativos da escola parece ser questão imperativa no campo das lutas por uma escola pública de qualidade inequívoca. A avaliação institucional participativa (AIP) presta-se ao preenchimento deste hiato funcionando como elo estratégico para recomposição da conectividade entre os dados sistêmicos oferecidos às redes de ensino e que informam algo sobre a qualidade do trabalho escolar desenvolvido e a avaliação dos alunos. Ao devolver a titularidade aos atores locais para pronunciar-se sobre a concepção de qualidade de escola pública que querem firmar, subsidia a produção de sentidos tanto no PP como na sala de aula, espaço que incondicionalmente deve comprometer-se com a produção equânime da aprendizagem.

Não se desconhece que os desempenhos dos estudantes nos exames nacionais geram medidas que permitem localizar as escolas e que ao serem publicizadas podem induzir a uma visão equivocada e ranqueadora de qualidade assim como a uma simplificação de fenômeno tão complexo quanto a avaliação. As decorrências dessa forma linear de se pensar e praticar a avaliação não são desprezíveis hajam vistas que ancoram processos decisórios no âmbito da rede de ensino que eventualmente repercutem na sala de aula. Superar este curto circuito entre macro e micro abordagem da avaliação é estratégico. No nível da mesoabordagem (LIMA, 2008) a escola é tomada como referência para o processo de qualificação do PP e há consenso de que a avaliação institucional (AI) contribui para o alargamento do olhar sobre fatores que se associam e interferem, positiva ou negativamente, no desempenho das escolas no que tange à qualidade do trabalho pedagógico implementado. Dias Sobrinho (2005) há muito advoga em favor da plurireferencialidade da avaliação. Sendo assim, observar e lutar por melhores índices de desempenho dos alunos/escolas reclama por maior clareza das variáveis que afetam esta equação para evitar determinados vieses de interpretação.

Muito discurso tem sido proferido em favor da gestão democrática da escola e sua repercussão no PP. A democratização da gestão envolve redemocratizar também os processos de avaliação que incidem sobre a escola assumindo sua indissociabilidade do trabalho pedagógico nela desenvolvido.

A redemocratização dos processos avaliatórios com fortalecimento dos atores locais da escola não pode ser, no entanto, confundida com a negação do direito de o sistema regular a qualidade de seus estabelecimentos de ensino. Compete ao sistema zelar para que o direito dos estudantes seja garantido o que implica agregar à universalização do acesso à escola o direito à aprendizagem e a um projeto educativo que adicione valores aos conteúdos que faz circular de modo que ajudem a formação de sujeitos sociais comprometidos e instrumentalizados para a transformação da sociedade, diminuindo tanto quanto possível as assimetrias e injustiças que a perpassam.

Não devemos subestimar que a luta pela qualidade da escola pública esbarra em múltiplos interesses o que explica a centralidade que a avaliação assumiu nas políticas educacionais e o quanto estas parecem orientar-se pelo mercado. A lógica de resultados que se busca imprimir na cultura escolar por meio dos processos de regulação da qualidade não foi produzida inocentemente.

Barroso (2006) lembra que processos de regulação não são monolíticos e possuem porosidades que permitem reações na forma de micro-regulações e assim a contestação dos modelos avaliativos hoje hegemônicos pode, por contradição, contribuir para que sejam superadas as repercussões nefastas que estes ocasionam quando não encontram nenhuma reação. Para que essas reações tenham alguma resolutividade há exigência de que ocorram de modo organizado evitando o efeito mosaico que despotencializa os resultados pretendidos.

Esta mudança na forma de compreender e planejar a avaliação da qualidade educacional remete a uma nova forma de pensar processos de regulação posto que ensejam participação e ações de contra regulação entendida como

resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com os seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços de melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social (FREITAS, 2005, p.912).

Vive-se momento de maior liberdade epistemológica que estimula a formulação de modelos alternativos que se confrontem com as lógicas hegemônicas no campo da avaliação externa. Formatos avaliativos mais abrangentes podem ser testados e implementados pelas redes públicas de ensino sem que se negue ao poder central sua função reguladora. A busca de outra ética epistemologia para os processos de avaliação se oferece como oportunidade embora envolva riscos, sobretudo quando faz uso de categorias fluidas tais como inclui a participação e a negociação com os atores sociais implicados. E isso nos desafia a estudar alternativas construídas naquilo que Boaventura Santos denomina como sociologia das emergências, ou seja, “a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades” (SOUSA SANTOS, 2006, p.118).

Objetivamos neste texto apresentar resultados de investigação qualitativa realizada em uma rede municipal de ensino que assumiu como política de governo a implementação de processo de avaliação institucional participativo (AIP) em 44 escolas de ensino fundamental abarcando 24.661 estudantes. Este projeto inaugura forma de regulação mediada pela negociação entre os atores envolvidos no processo de qualificação da escola.

Dada a relevância da iniciativa e o porte da rede de ensino, elegemos estudar o processo por dentro para desvelar o que acontece nas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) instituídas como instância aglutinadora dos diferentes segmentos da escola convocados para participar do projeto de qualificação do PP. O trabalho de coordenação das CPAs no modelo ora examinado coube ao orientador pedagógico (OP), integrante da equipe gestora de cada escola cabendo-lhe articular os representantes dos segmentos de professores, estudantes, funcionários e famílias envolvidos no processo de AI por delegação do Conselho de Escola. O projeto de AI implementado a partir de 2008 é fruto de anos de discussão entre os profissionais da rede municipal e da universidade pública e busca validar um formato avaliativo que se assenta na escola como referência para atribuição de sentidos aos dados gerados externamente e para a produção de outros dados que potencializem o avanço do PP. Busca construir uma cultura de responsabilização multilateral pelo êxito do PP da escola gerando condições políticas para que os atores sociais implicados no processo de qualificação aprendam a guiar-se por um pacto de qualidade negociada no qual problemas e metas da escola são assumidos de modo plural e geram demandas amplas submetidas ao controle social da comunidade. (BONDIOLI, 2005; FREITAS et al, 2009).

Assumindo o discurso regulador oficial como ponto de partida já que traduz a intenção da política proposta, objetivamos identificar as recontextualizações que foram feitas em nível das CPAs instituídas nas escolas em um esforço de captura da coerência interna e externa presente

nos processos de trabalho implementados. Elegemos como objetivos caracterizar as formas de organização das CPAs nas escolas em resposta à política de avaliação institucional; identificar fatores que potencializam e ou constroem o envolvimento dos atores sociais em processos de avaliação institucional mediados pela negociação na fase inicial da implementação e refletir sobre a eventual interferência das formas de organização das escolas e CPAs na aprendizagem da participação e negociação em processos de avaliação pretensamente democráticos.

#### OPÇÃO METODOLÓGICA

Nossa opção metodológica envolveu inicialmente a compilação e análise dos Planos de Avaliação encaminhados pelas escolas objetivando identificar a articulação destes com o PP anualmente formulado e com o projeto de AIP. Utilizamos complementarmente o recurso de entrevistas informais com os OPs para complementação dos dados de caracterização do *modus operandi* da CPA seguidos de observação direta não intensiva de reuniões da CPA orientadas por roteiro estruturado. A análise qualitativa deu-se de modo triangulado a partir de categorias definidas *a priori*: logística dos trabalhos; boas práticas de articulação e protagonismo dos atores locais.

##### a) O contexto da pesquisa:

A rede municipal em tela é dividida em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) que são constituídos por Coordenadores Pedagógicos (CP) e supervisores de ensino a quem compete a regulação do trabalho desenvolvido pelas escolas da área, coordenados por representantes indicados pelo Secretário de Educação. Esta forma de organização dos NAEDs se reporta inicialmente ao Departamento Pedagógico (DEPE) que se responsabiliza pela orquestração do projeto de AI por meio de uma coordenadoria de Avaliação. No nível das escolas, equipes gestoras compostas por diretor, vice e orientador pedagógico (OP) complementam-se na gestão do projeto pedagógico (PP).

O Projeto de AIP proposto para a rede foca-se inicialmente na estratégia de realocação da avaliação (CANARIO, 2006) no nível de cada escola (espaço micro). Observa-se que a forma de organização da rede se mantém e busca-se alterar a natureza do trabalho desenvolvido, fortalecendo as relações entre os atores, envolvendo-os no compromisso com a escola pública e sua missão social.

Trata-se de avaliar a escola como um todo, o que inclui também o olhar para os resultados dos estudantes. Porém, não se trata mais de pensar nas causas do “fracasso ou êxito” dos estudantes nos exames, mas nas causas do “fracasso ou êxito” da escola e da rede em que ela se insere no cumprimento de sua missão social, qual seja, promover a aprendizagem dos alunos.

O projeto de AIP implementado como política de governo envolveu em sua primeira etapa (2008-2009) a indução a 44 escolas de ensino fundamental para que constituíssem suas CPAs. Um conjunto de ações de apoio à política de AIP foi desencadeado e envolveu a capacitação dos OPs para o trabalho de articulação das CPAs desenvolvido por professores da universidade pública local que assessoraram o modelo de avaliação. Simultaneamente investiu-se na

recomposição das equipes gestoras das escolas de modo a garantir no mínimo a presença do OP em todas elas. Este investimento inicial logrou êxito em 33 escolas (75% com quadro completo). Optou-se ainda pelo pagamento de horas de projeto para os professores integrantes das CPAs de modo a atenuar resistências justificadas pela sobrecarga de trabalho não remunerado.

b) O que dizem os documentos

O discurso oficial indica que as CPAs devem reunir-se periodicamente e tomar a si a responsabilidade de “contaminação” positiva da comunidade escolar para assegurar a qualidade do ensino via participação ativa na avaliação do PP o que inclui a eleição dos problemas a serem enfrentados prioritariamente e a co-responsabilidade na solução dos mesmos com definição de metas.

Dada a cultura frágil de participação vigente, preocupou-nos entender como as escolas, formal ou informalmente, reagiram à determinação de se organizarem via CPAs para assumirem a condução do processo de avaliação da escola.

A leitura dos PPs encaminhados pelas escolas aos NAEDs constituiu base preliminar de obtenção dos dados. A análise documental indicou ausência de descrição mais minuciosa que permitisse entender com as escolas haviam entendido e aderido à política de AIP. Os dados mostravam-se insuficientes e absolutamente distintos na qualidade e quantidade de informações e tendiam ao cumprimento burocrático da demanda. Para complementar dados faltantes relativos à composição da CPA, optou-se pelo diálogo informal com os OPs. Reconhecida tal composição novo esforço foi desenvolvido de modo a conhecer aspectos qualitativos presentes nesta instância escapando do risco de análise reducionista do fenômeno da participação em processos de avaliação e de suas conseqüências na negociação de sentidos, metas e compromissos.

Isso exigiu uma imersão na realidade da CPA mediada por roteiro de observação de modo a compreender e captar, para além da estrutura formal dos encontros, aspectos mais sutis e que afetam a robustez do projeto de AIP entre os quais o desempenho do articulador nos diferentes momentos do encontro; a intensidade de participação dos e entre os membros, a descrição do clima dos trabalhos e as formas de acolhimento e encerramento do encontro. Estas visitas *in loco* permitiram perceber a heterogeneidade dos processos nas escolas confirmando o que Barroso aponta como a multiplicidade das micro regulações locais e as formas distintas que estas exercem na propulsão do projeto de qualificação ou em sua desaceleração. Sem este entendimento torna-se difícil apreender o quão inovador pode vir a ser o princípio da negociação no campo da regulação da qualidade das escolas de ensino fundamental.

## APROXIMAÇÕES E REVELAÇÕES: PRIMEIRAS EVIDÊNCIAS

37 escolas instituíram suas CPAs atendendo a agenda política no ano de 2008. Não há registros oficiais sobre as razões pelas quais 7 escolas se furtaram ao cumprimento e nem como a regulação atuou nesta situação. A adesão em 2009 cresceu e atingiu 41 escolas que socializaram suas experiências de implementação da política por meio de produção de pôsteres discutidos em encontros setoriais induzidos pela política de AI.

Observa-se que boa parte das CPAs se organiza de modo similar à cultura de partici-

pação já existente nas escolas e acompanham o movimento de democratização instituído pelas equipes gestoras. Disso deriva a suposição de que em algumas escolas a proposição da AIP como política não implicou maiores alterações nos processos de trabalho coletivos já existentes salvo pela indução à inclusão de outros atores sociais e suas perspectivas.

*“Precisamos ampliar a participação de todos os segmentos envolvidos no trabalho pedagógico, já que os Conselhos de Escola tornaram-se muito burocráticos e espaço de ratificação das idéias das equipes gestoras e de educadores acerca da administração das escolas.” (fala de OP)*

*“A CPA veio, então, trazer gás novo” (fala de OP)*

Predominam como forma de organização das CPAs os encontros quinzenais seguidos dos mensais sendo referida a presença dos vários segmentos, em menor proporção o das famílias, o que se repete em 2008 e 2009. Em algumas unidades escolares há expressivo aumento do número de participação dos estudantes no período estudado o que talvez se deva a iniciativas de rede municipal de promover eventos com os diferentes segmentos integrantes das CPAs o que motivou enormemente os estudantes a entenderem melhor seu papel na qualificação das escolas. Este fato também influenciou no envolvimento dos funcionários que em evento próprio assumiram *“Comecei porque a diretora me disse que eu tinha que ir porque precisava ter funcionário na CPA. Ia até pedir para sair, mas agora que entendi melhor o que é a avaliação, não vou sair de jeito nenhum do grupo.”*

Quanto à dinâmica dos trabalhos, observa-se via informação obtida juntos aos OPs indícios de que há planejamento dos encontros na forma de “pauta definida, registros formais, lista de participantes e encaminhamentos subsequentes”. Das escolas envolvidas no processo, apenas 7 não usam o expediente de previamente apresentar pauta o que reflete na ausência de registro formal do encontro e precariedade de memória do processo. Há variações positivas de um ano para outro observando-se escolas que passam a incorporar o registro como instrumento de monitoramento dos trabalhos da CPA. Merece destaque a fragilidade de informações obtidas junto à escola acerca do calendário de reuniões das CPAs sendo que há 8 escolas que não informam periodicidade, mas fornecem demais dados da matriz fazendo crer que a CPA está instituída. Há apenas 1 escola que nada informa. Curioso observar que mesmo em escolas que informam periodicidade quinzenal ou mensal de encontros, há um importante lapso de tempo entre a última reunião de 2008 e a retomada dos trabalhos formais em 2009. 14 escolas informam ter realizado a reunião em dezembro com retomada em março e/ou abril. Há escolas que informam como última reunião da CPA, o mês de agosto de 2008 com retomada em até junho de 2009. Mesmo reconhecendo a interferência de coleta focada nas informações das escolas e a cultura aversiva destas em fornecer dados, ainda assim a situação identificada exige atenção. Dados podem ter sido sonogados pelas escolas em função do desconhecimento de sua importância para a sustentação da política. Igualmente 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, “*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 equipe educativa do NAED temos que ficar mais próximas das escolas, especialmente CPAs, mas ainda não tenho clareza do papel que devemos ter nesses espaços.*”

O mapeamento nos indicou ainda que as reuniões das CPAs duram entre 1 e 2 horas e raramente são suspensas e é quase unânime a existência de convocação e lista de presença assim como há representação formal de todos os segmentos conforme prescreve a política. 16 escolas informam que não são publicizados os resultados da reunião da CPA e outras 10 tampouco têm incorporada a cultura da auto avaliação dos trabalhos desenvolvidos.

No que se refere aos problemas mais frequentemente debatidos nas reuniões de CPAs utilizamos os pôsteres produzidos pelas escolas e apresentados nas reuniões setoriais dos NAE-Ds como referência. Dos 41 pôsteres que buscavam socializar a natureza dos trabalhos até então desenvolvidos, livremente construídos a partir da ótica das CPA, temos que a concentração dos problemas ocorre no componente “recursos humanos” claramente identificados em 18 escolas. Em contrapartida problemas diretamente vinculados à aprendizagem das crianças aparecem destacados em apenas 10 dos pôsteres. Há convergência no registro via pôster de que os processos relacionais no âmbito da escola merecem prioridade (13 destaques).

A produção dos pôsteres personaliza o processo de avaliação vivido contribuindo para explicitar as marcas identitárias do PP da escola e revela como determinados coletivos escolhem se mostrar para fora, a partir da forma como escolheram se conhecer por dentro. Há indícios de que nestes encontros de socialização das experiências, que contou com a presença do Secretário de Educação durante as apresentações, a cultura de avaliação vigente produziu alguma interferência nos envolvidos. O eventual medo da comparação descontextualizada dos processos vividos associado ao inescapável viés regulatório da política, fez com que o momento bastante festejado pelas CPAs fosse tingido pelo discurso dos avanços das escolas em detrimento da explicitação das fragilidades, explicado talvez pelo espírito de ranqueamento que acompanha a cultura da avaliação vigente. O direito à participação é apontado como a maior conquista do projeto de AI. Não há menções que permitam compreender o significado e a abrangência da participação que celebram e se o projeto de AI ampliou o direito a vez e voz igualmente distribuídos entre os distintos segmentos.

A este diagnóstico preliminar agregou-se o processo de observação *in loco* das reuniões das CPAs. A intenção da observação foi de conhecer por dentro o processo em busca de regularidades capazes de informar fragilidades e potências para além das percepções do OP e das observações obtidas via PP.

A observação iniciou-se em meados de novembro de 2009 sendo retomada em março de 2010 em função das férias escolares. A aceitação da presença de observador externo dos tra-

balhos das CPAs foi negociada com as escolas e implicava informar a data da próxima reunião. Embora não tenha havido recusa formal ao pedido houve situações em que se alegou que a CPA já tinha encerrado as atividades do ano e também desmarcações que sugerem o caráter assistemático dos encontros das CPAs ou a natureza periférica das mesmas em relação às demandas típicas de encerramento do ano letivo, sobretudo aquelas ligadas à avaliação dos alunos. Foram observadas 8 reuniões de CPAs na primeira fase do estudo que ora apresentamos. A intensificação dos trabalhos tende a crescer em abril quando as escolas concluem o processo de composição das CPAs. Percebe-se descontinuidade do trabalho das CPAs o que sugere que estas ainda não se consolidaram como espaço de qualificação do PP na maioria das escolas desta rede.

Definimos, *a priori*, para orientar o trabalho de observação um roteiro que focava a estrutura formal do encontro (logística), a atuação do articulador e o protagonismo do grupo para participar e negociar.

Quanto à logística dos trabalhos observa-se que os espaços físicos utilizados para o encontro revelam-se adequados e o grupo se organiza quase sempre de forma circular. Há dificuldades de cumprimento dos horários de início das sessões (6 CPAs) sendo que apenas uma destas indica que não cumpre também o horário de término da sessão. Observa-se alguma irregularidade na presença dos segmentos sendo que apenas uma das escolas observadas (escola E) consegue contar com participação plena. Há ausência do segmento famílias em 3 CPAs (escola A, C, G) e do segmento funcionários em 4 sessões observadas (escola A, D, G, H). Em 7 escolas, a prática do acolhimento é comum no início das sessões de trabalho e os participantes aparentam sentir-se à vontade não se evidenciando clima de competitividade entre os segmentos e nem monopólio ostensivo da palavra.

Uma fragilidade observada nas formas de condução dos trabalhos concentra-se no encerramento das sessões. Em 6 escolas embora o articulador se preocupe em recuperar o sentido do realizado, despreza a oportunidade de descentralizar os trabalhos e ou negociar estratégias que sustentem o processo de AI na escola até a próxima reunião agendada. Há pouca exploração do vínculo destas atividades com as metas do PP. Igualmente não se percebe protagonismo do coletivo em demandar maior participação finda a sessão de trabalhos ou de pronunciar-se com vistas a ampliar a adesão da comunidade ao projeto dando maior capilaridade à discussão sobre a avaliação da qualidade à exceção das escolas E, F e H. Na escola E, o registro de observação destaca o “visível afinamento dos trabalhos com o espírito da política” e a disposição de colaboração do grupo após a reunião. Nesta escola 17 pessoas integram a CPA com todos os segmentos representados e há cumprimento da pauta e respeito aos horários de início e encerramento sem perda de foco nos debates. Na escola D, a ação do articulador é interessante, pois finda a sessão “deixando tarefa para o grupo pensar” o que sugere a não descontinuidade dos trabalhos.

Para favorecer a avaliação da forma de trabalho do OP na CPA, foram selecionados 18 indicadores de presença de boas práticas de articulação entre os quais ações de acolhimento ao grupo e respeito aos princípios da AI defendidos por DIAS SOBRINHO (2005) e LEITE (2005)



igualmente presentes no plano de AI da rede municipal. Mediações que promovam a democratização das relações com garantia de participação ativa e descentralização das ações no processo de avaliação da escola; que respeitem a historicidade, globalidade e continuidade dos processos e que fomentam o gosto pelo trabalho coletivo foram valorizadas na matriz.

Nas CPAs observadas verificamos heterogeneidade nas formas de organização do trabalho com vantagens para aquelas em que o articulador desfruta de legitimidade técnica e política para orquestrar os trabalhos. Esta legitimidade parece sofrer interferência do tempo de trabalho do OP na escola. Nas escolas em que o OP atua há mais tempo e freqüentam regularmente as sessões de capacitação pedagógica, o registro de observação aponta expressiva presença de aspectos positivos na condução do trabalho em detrimento das fragilidades que se concentram em indicadores ligados à gestão de conflitos e ao uso do potencial formativo da CPA com estímulos à aprendizagem mútua entre os atores.

Outra potência observada é que há vantagens quando ocorre a prática de co-responsabilidade entre os atores na condução dos trabalhos aproximando-se da idéia da liderança emergente. Há uma escola em que toda a equipe gestora participa das reuniões, porém é uma professora quem detém maior legitimidade política frente aos membros da CPA e esta atua de modo incisivo para promover o trabalho do OP neste coletivo. Nesta escola observa-se durante a reunião *“várias referências ao bairro, ao perfil da comunidade em situação de grande vulnerabilidade e destaque para a importância da AI para concretização das necessidades/projetos da escola. Veio ao encontro dos anseios da escola, sobretudo porque facilitam o pensar coletivamente os problemas para tentar resolvê-los. Há forte sintonia entre a equipe gestora na condução dos trabalhos e nas questões de reflexão”* (Escola G).

Em duas escolas no dia observado, a articulação dos trabalhos ficou a cargo do diretor. Notam-se diferentes resultados decorrentes da postura do gestor em relação à política da rede e à familiaridade deste com o processo de trabalho da CPA. Um deles se manifesta *“não entendo o significado da CPA em uma escola de pequeno porte como a nossa e que se avalia diariamente e de modo informal”* (escola A). O outro destaca *“busco correlacionar a vida da escola com a CPA, sobretudo quando estão ocorrendo tantas mudanças na política da rede”* (escola F). A qualidade das mediações realizadas parece ser bastante afetada por este compromisso com a proposta de avaliação.

Outra categoria em destaque foi a do protagonismo dos atores no processo de avaliação da escola, entendido este processo como algo construído na relação e em relação, porém fortemente afetado pela competência dialógica do articulador e adesão do grupo ao espírito coletivo do trabalho. Nas escolas em que o trabalho do OP frente à CPA mostra-se planejado e coerente com os pressupostos da política de AI observa-se destaque para a qualidade das interações interpessoais com repercussão no clima das reuniões. A tomada da palavra é descrita como mais leve e descontraída com compartilhamento de significados e produção de novos sentidos (escola B, F, E). Na escola D, apesar de um trabalho bastante sério do articulador, o respeito ao protagonismo do grupo se distribui desigualmente entre os participantes com predomínio da voz

dos professores sobre a dos demais participantes. *“A OP parece compromissada com a política, mas já se coloca contra a manutenção do OP como articulador. Ela acha que outras pessoas precisam assumir esta função”*. De modo distinto vemos no registro da observação referente à escola C, *“O articulador resgata o objetivo da reunião, garante a fala de todos. Nos conflitos de idéias permite que todos falem, porém aparece resistência de um dos membros (direção) em aceitar as opiniões e encaminhar o assunto como o grupo sugere.”*

Ainda que se constatem diferentes formas de entender e praticar a participação, parece-nos que o formato avaliativo reintroduz a importância do trabalho coletivo e propicia a oportunidade de expressão dos segmentos menos organizados da escola. Boas práticas de articulação beneficiam e são beneficiadas pela manifestação de atores anteriormente situados na periferia dos processos de avaliação, quase que limitados à participação nos exames nacionais de desempenho (como fornecedores de dados) e pouco autorizados a oficialmente se pronunciarem sobre os significados destes mesmos dados. Na escola C observa-se, em função do clima descontraído da reunião que, mesmo na presença de embates (dificuldades do diretor na etapa de negociação), os alunos não se furtam a participar e, sobretudo a demandar: *“demandam um site para escola, a criação de um blog, música nos intervalos”*.

Uma política de AIP requer mais do que discursos sobre a importância da participação. É mister qualificar que tipo de participação é permitida/conquistada/ construída (MENDONÇA, 2000). E para tal recuperar o significado da negociação na política de avaliação que se propõe implementar é crucial. O pressuposto da participação desejada é que esta permita a todos participar em todos os momentos, pronunciando suas concepções de mundo e de qualidade, negociando perspectivas e produzindo novos sentidos.

*“Este processo tem me possibilitado rever o meu lugar e função de orientadora pedagógica, meu fazer e afazeres e em especial, no processo de AIP da escola em que trabalho, rever conceitos importantes como participação, negociação, contra regulação e a própria qualidade. Nessa reflexão tenho reelaborado o meu trabalho e renovado o meu compromisso com a escola pública” (fala de OP)*

*“Conhecer a escola pela porta da avaliação ou dos recursos que cada uma busca para se auto-avaliar no movimento contra regulatório às avaliações externas que a balizam é fazer o movimento de tirar a peça última, guardada no fundo da gaveta e gerar uma desestabilização a tudo o que parecia arrumado, estagnado e conformado.” (fala de OP)*

A aprendizagem da negociação exige disposição, sobretudo dos gestores para ouvir as demandas/propostas dos atores tidos como “periféricos” não interditando suas falas e isso implica redemocratizar os espaços de participação. A negociação é categoria exigente, pois requer transparência e humildade epistemológica para tornar claras e inequívocas as metas que se quer atingir negociando com a comunidade escolar em um tempo- espaço marcado historicamente por relações de poder. A experiência de AI pode promover a aprendizagem da militância dos diferentes atores em prol de uma escola pública que cumpra sua função contribuindo para a inclusão de segmentos socialmente vulneráveis a quem não se pode sonegar o direito à educação

de qualidade. Para isso não serve qualquer tipo de participação, sobretudo aquele que exclui da negociação atores tido como coadjuvantes quando se trata de pronunciar-se sobre a qualidade escolar. Isso precariza os processos decisórios e acarreta um desperdício de experiências como adverte Sousa Santos (2006)

*“Na minha escola existe praticamente a participação dos mesmos segmentos e, muitas vezes, até alguns participantes comuns, mas, o foco e a periodicidade são diferentes, isso fez com que a participação tenha outra cara” (fala de OP)*

*“É da função do orientador ouvir, mediar, retomar, reavaliar, dar voz, dar corpo (ao PPP), coordenar os encontros” (fala de OP)*

*“Os participantes tinham que dizer uma palavra que demonstrasse o que significou o encontro. Algumas palavras proferidas: comprometimento, participação, envolvimento, democrático, colaboração, solidariedade, co-responsabilidade, troca de experiências. Elas indicam que o espaço criado para a reflexão coletiva sobre os resultados e processos (CPAs) possui a potencialidade para envolver os atores da escola, principalmente os mais desorganizados (alunos e pais) na construção ativa de um projeto de qualificação da escola.” (fala de diretor)*

*“Participar de uma construção coletiva, a partir de vários olhares sobre um mesmo tema, é de extrema relevância para o crescimento e a abertura do próprio olhar. O envolvimento com o cotidiano da escola causa uma cegueira perante o todo. Não conseguimos por várias vezes o afastamento necessário para enxergarmos o micro, a partir do todo. O grupo permite a ampliação deste olhar; a partir do entrecruzamento dos vários olhares, das várias e diferentes instâncias ali envolvidas”. (fala de supervisor)*

Cabe destacar que as sessões de observação ajudaram a desvelar melhor os processos de trabalho das CPAs nas escolas e ofereceram subsídios importantes para a regulação do projeto de AI. Diagnósticos que ultrapassem a mera constatação de que as CPAs estão formalmente constituídas são fundamentais para que a regulação sobre a política de AI não padeça do reductionismo de se iludir com alguns indicadores numéricos que falam da implementação, mas que silenciam sobre as contradições esperadas em processos de mudança educacional

*“Uma das questões que mereceu esclarecimento/reforço foi a de que a CPA é apenas ferramenta; a política pública implantada é a da Avaliação Institucional.” (fala de coordenador pedagógico)*

*“Faz-se necessário ver além do que está exposto, com os olhos libertos de crenças, comportamentos, valores socialmente instituídos e regras morais que permeiam e identificam uma sociedade, visando caminhar para englobar os múltiplos olhares, possibilitar a real interação entre os pares com vistas à consolidação deste processo neste rico percurso de redimensionamento no qual se torna imprescindível conceber a escola como espaço de participação, reflexão, negociação e ação.” (fala de OP)*

*“Aspectos importantes vão sendo desvelados, seja na forma de identificar a organização do trabalho pedagógico e a influência das avaliações externas nas escolas; no reconhecimento de como se dá a participação dos atores de todos os segmentos e as relações que estabelecem*

*entre seus conhecimentos, suas histórias de vida e a vida escolar; na identificação dos pressupostos teórico-críticos que fundamentam os princípios norteadores do trabalho, dentre outros aspectos não menos importantes que compõem o 'currículo líquido' e vivido das escolas da RME". (fala de diretor)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que processos de implementação de mudanças na escola são altamente complexos e conflituosos, sobretudo quando sofre de modo recorrente interferência de políticas de avaliação externa altamente exigente de resultados em curto prazo. A assunção por um governo de uma política de AI própria, centrada na escola e disposta a uma regulação mediada pela negociação com os atores da escola deve ser acompanhada *pari passu* no sentido de celebrar seus avanços e reconhecer as eventuais explicações de suas claudicações. Mais do que nunca a aderência à concepção formativa de avaliação subsidiará o aprimoramento do formato avaliativo adotado e que intervém na realidade com a força de uma política de regulação com cunho contra-regulatório o que pode soar para alguns como algo paradoxal.

O acompanhamento mais sistemático do trabalho desenvolvido pelas CPAs das escolas desta rede de ensino propiciou grandes aprendizagens acerca dos desdobramentos nem sempre previsíveis entre o que se prescreve como política e a forma como esta é traduzida na realidade das escolas pelos atores implicados.

Ações de autovigilância, autogoverno e autocrítica precisam ser induzidas por políticas de AI que pretendem ser participativas (LEITE, 2005) de modo a que todos atores e todas as instâncias aprendam a arte de demandar responsabilmente, o compromisso de negociar prioridades e estratégias e fixar metas que potencializem o processo de produção de qualidade e que se mantenham fiéis aos pressupostos de uma avaliação emancipatória. Admite-se que estas ações são mais o resultado de um processo de mudança qualitativa do que uma precondição para o sucesso do projeto. Ainda que carregados de contradições, projetos de avaliação institucional participativos (desde que esclareçam a abrangência da participação desejada) ajudam a engendrar a democracia na gestão do PP da escola e, não fora por mais nada, iniciativas desta ordem precisam ser estimuladas e socializadas para ajudar a construir o campo da avaliação institucional numa lógica socialmente pertinente.

As dificuldades e inconsistências observadas ou descritas no modelo implementado não podem desconsiderar as possibilidades presentes na mesma proposta quando esta é compreendida como estratégia de luta em favor de uma escola pública incluyente e que não se contenta em ser bem avaliada apenas por modelos que tiram a titularidade dos atores locais impondo-lhes externamente uma concepção de qualidade a que não devem se submeter acriticamente, sobretudo pelos prejuízos que tendem a acarretar exatamente para aqueles que mais precisam de uma escola detentora de qualidade social.

## REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Asa, 2005.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação* Campinas: Autores Associados, 2005
- CANARIO, Rui *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas* Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação in: RISTOFF, D. & ALMEIDA JUNIOR, V.P. *Avaliação participativa, perspectivas e desafios*. Brasília, INEP, 2005.
- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, out. 2005.
- FREITAS, Luiz C et al *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LEITE, Denise. *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005
- LEITE, D et al Avaliação participativa: constatações e aprendizagens. In: LEITE, D (org.) *Avaliação participativa e qualidade*. Os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina, 2009
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008
- MENDONÇA, E. F. Processos participativos e suas formas de materialização. In: \_\_\_\_\_ *A regra e o jogo*. Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. São Paulo: FE Unicamp, 2000.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.