

QUALIDADE(S) DA ESCOLA PÚBLICA

REINVENTANDO A AVALIAÇÃO COMO RESISTÊNCIA

Mara Regina Lemes De Sordi

Adriana Varani

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes
(Orgs)



NAVEGANDO

Mara Regina Lemes De Sordi
Adriana Varani
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes
(Orgs.)

QUALIDADE(S) DA ESCOLA PÚBLICA:
REINVENTANDO A AVALIAÇÃO COMO
RESISTÊNCIA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2017



Navegando Publicações

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Conselho Editorial

Anselmo Alencar Colares – UFOPA

Carlos Lucena – UFU

Carlos Henrique de Carvalho – UFU

Dermeval Saviani – Unicamp

Fabiane Santana Previtali – UFU

Gilberto Luiz Alves – UFMS

István Mészáros – Universidade de Sussex – Inglaterra

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU

José Claudinei Lombardi – Unicamp

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Ricardo Antunes – Unicamp

Robson Luiz de França – UFU

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/Brasil.

T758 – Sordi, Mara Regina Lemes de; Varani, Adriana; Mendes, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ISBN: 978-85-92592-79-0

1. Educação 2. Avaliação Participativa 3. Formação Humana I. Mara Regina Lemes de Sordi; Adriana Varani; Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Preparação/ Revisão - Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300

SUMÁRIO

PREFÁCIO	1
<i>Luiz Carlos de Freitas</i>	
APRESENTAÇÃO	5
<i>Mara Regina Lemes De Sordi, Adriana Varani, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes</i>	
PARTE I	9
A formação humana como balizamento avaliativo: caminhos e descaminhos da avaliação da qualidade da escola pública	
O direito à formação humana como referente da avaliação	11
<i>Miguel G. Arroyo</i>	
Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos	31
<i>Regiane Helena Bertagna</i>	
Pela construção de um olhar para as potencialidades da formação humana no cotidiano escolar	47
<i>Adriana Varani</i>	
Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios	69
<i>Adriana Bauer</i>	

A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais 83
Mara Regina Lemes De Sordi

PARTE II 101

A qualidade social da escola pública em debate e o projeto OBEDUC: “a qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”

Um olhar para os avanços e recuos do processo de avaliação institucional participativa da rede municipal de Campinas 103
*Mônica Frisina Martinez de Moraes, Thais Parvalho
Lanchetta Lenteado*

Formação humana e os significados das palavras em disputa: afinamento conceitual 119
Sara Sadra de Oliveira

O que as escolas fazem que os testes standardizados desprezam na avaliação da qualidade? Ouvindo as escolas 143
Sandra Frisina Tomaz, Margarida Montejano da Silva

As negociações para a definição dos itens da matriz avaliativa: embates quanti-qualitativos 169
Antonio Carlos Miranda, Regiane Helena Bertagna, Sara Sadra de Oliveira

Os meandros da construção de um instrumento voltado à avaliação em larga escala multidimensional 187
*Adilson Dalben, Luana Costa Almeida, Luana Ferrarotto,
Antonio Carlos Miranda*

Em luta pela qualidade social da escola pública: #SOMOSTODOSOZIEL? <i>Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes, Mara Regina Lemes de Sordi, Alexandra da Silva Molina</i>	221
A produção da escuta dos estudantes na construção da qualidade social da escola <i>Alexandra da Silva Molina, Charles Durães Leite, Sria Aparecida Stahl Merlin, Maria Aparecida Parmona Sanhes Anser, Sandra Cristina Tomaz</i>	273
Participação como indicador de qualidade social: a visão das famílias sobre a escola <i>Maria Márcia Sigrist Malarasi, Luana Costa Almeida, Luana Ferrarotto Jean Douglas Ezequino Rodrigues, Ana Paul Carla Tuschli</i>	293
A força das palavras das equipes gestoras como recurso contra-regulatório e os silêncios (in)compreensíveis na AIP <i>Mara Regina Lemes de Sordi</i>	309
O encontro dos pesquisadores com sua prática e a realidade das escolas: narrativas e aprendizagens processuais <i>Margarida Montejano da Silva, Adriana Varani, Alexandra da Silva Molina, Maria Aparecida Parmona Sanhes Anser, Sandra Cristina Tomaz, Simone Andrea Gon, Thais Carralho Zanchetta Lenteado, Jordana de Souza Silva</i>	333
SOBRE OS AUTORES	357



PREFÁCIO

Em torno de 2002 ou 2003, várias prefeituras iniciavam um ciclo de administração progressista. Isso valia também para Campinas. O Laboratório de Observações e Estudos Descritos (LOED) vinha atuando na contramão das propostas de avaliação educacional que já naquela época despontavam enfatizando o controle da escola pelas avaliações externas.

Alguns anos depois, este movimento ganha força e se consolida em escala nacional com a criação do Movimento Todos pela Educação, ponta de lança destas ideias, ancorado em uma ampla aliança nacional e financiado por empresas e banqueiros. Esta política se desvelaria por completo com o golpe de 2016 que retomou as teses da época de Fernando Henrique Cardoso (precursor desta política no final dos anos 90). No caso da educação, houve o retorno da mesma equipe que trabalhava com FHC.

Analisando o cenário internacional no campo da política educacional e os movimentos internos nacionais, ficava claro que se aproximava uma dura luta no campo educacional contra teses que ampliavam o controle sobre a escola e a colocavam na linha da privatização.

Naqueles anos de início de século XXI, procuramos a então Secretária de Educação do Município de Campinas, Profa. Corinta Geraldi, e propusemos um trabalho entre o LOED e a Prefeitura destinado a implementar propostas alternativas de avaliação que desenvolvessem de forma inovadora os processos de avaliação da escola. A ideia era ajudar o município a desenvolver uma forma alternativa que evitasse a instalação de políticas equivocadas de avaliação. Iniciava-se uma parceria que atravessaria várias gestões e duraria até hoje.

Naquela época, já havíamos acumulado alguma experiência com a prática pedagógica das escolas, mas não dispúnhamos de uma proposta de avaliação para a educação básica. A equipe de pro-

fessores do laboratório contava com membros experientes e com vivência da dinâmica das escolas básicas. No entanto, do ponto de vista teórico, o que tínhamos nos remetia para enfoques de avaliação participativa que norteavam a avaliação da educação superior: uma forte convicção de que a avaliação era uma construção interna das escolas envolvendo a sua comunidade interna e externa. A avaliação oficial externa, sem este núcleo interno, não teria significação prática para as escolas. Isso rompia a ideia de um controle vertical sobre a escola, que já começava a se estabelecer como estratégia nas políticas públicas governamentais – especialmente no Estado de São Paulo. Basta lembrar que apenas 4 anos depois, em 2007, criava-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dentro de uma política pública federal que imitava o *No child left behind*, lei americana de avaliação das escolas básicas daquele país, instalando no Brasil a avaliação censitária das escolas públicas de educação básica.

O modelo geral com o qual o LOED trabalhava implicava atribuir à escola, numa perspectiva participativa, o papel de mediadora entre a sala de aula e as próprias avaliações nacionais. Sem a micropolítica da escola, não haveria uma reflexão sobre as avaliações externas que conduzisse a modificações duradouras e conscientes na sua prática pedagógica. Nem mesmo haveria uma contextualização local, da escola, sobre o significado daqueles dados externos.

No LOED, quem entendia mais do enfoque de avaliação participativa vinculado ao ensino superior era Mara Regina Lemes De Sordi. Propusemos, então, que fosse feito um exercício de desenvolvimento daquelas teses participativas, aplicadas agora à educação básica. Vem daí a ideia das Comissões Próprias de Avaliação no interior das escolas básicas. Tais comissões transformaram-se em uma âncora mediadora e deram corpo à participação dos vários segmentos da escola.

Dentro do enfoque do LOED sempre ocupou lugar de destaque a inter-relação entre as condições sociais das crianças e seu desempenho escolar. Tais condições usualmente são reduzidas à ideia de nível socioeconômico e expressa em um número. Este construto,

no entanto, contém variados aspectos entre eles a influência da localização socioespacial, as condições familiares, entre outras. Juntas estas condições explicam mais da metade do desempenho das crianças. Deste ramo de investigações, encarregou-se Maria Márcia Sigrist Malavasi.

Esta publicação é uma pequena mostra da natureza e alcance dos estudos desenvolvidos em conjunto com a rede pública municipal de Campinas, sem a qual, seria impossível pensar formas alternativas de avaliação participativa. As redes, com seus profissionais experientes, possuem conhecimento indispensável para tal. A produção de inovação que envolva a ideia de participação nasceria morta sem os profissionais da rede pública. Ela não pode ser primeiro produzida na universidade, para depois ser transferida para as escolas. Ela deve nascer no interior da própria rede, com apoio da universidade, se deseja fazer sentido para os gestores, professores e estudantes.

Mas ao longo destes desenvolvimentos, tornou-se essencial que nos envolvêssemos diretamente com uma questão crucial: quais são as finalidades da educação escolar que deveriam nortear os processos de avaliação participativos? Da resposta a esta questão, dependia o desenvolvimento dos processos avaliativos. Caso as finalidades, seus objetivos, fossem os de ensinar português e matemática, preferencialmente, abrindo caminho para as demais disciplinas, isso fixaria um horizonte muito estreito para o papel da escola.

Tal preocupação sobre o que significa uma “boa educação” nos levou à discussão sobre a formação humana e o papel da educação escolar, para poder estabelecer um leque de horizontes formativos que orientasse a própria avaliação do papel da escola na formação das crianças.

Do debate teórico, sempre em conjunto com a rede pública, passamos para as questões técnicas. Os processos de avaliação reúnem conjuntos extensos de dados e necessitam de ser comunicados e debatidos pelas escolas com o maior número de pessoas possível (gestores, professores, funcionários, estudantes, pais). Como organi-

zar e disponibilizar estas massas de dados qualitativos e quantitativos?

Fugindo dos ranqueamentos, foram criadas formas de análises multidimensionais que levam até as escolas, a partir de uma matriz formativa alargada, as variadas dimensões de desenvolvimento do processo educativo – incluindo aqueles que as avaliações externas oficiais disponibilizam. Este enfoque, amplia e dá significação aos dados oficiais e foca nas condições locais explicativas de tais indicadores, mobilizando a escola seja para manter ou alterar suas práticas.

O desenvolvimento de novas práticas de avaliação para uma rede de ensino não é questão que se viabilize de forma linear. É marcada por variados conflitos provenientes das várias situações práticas que perpassam a rede, das mudanças políticas que ocorrem dentro e entre gestões, crises políticas etc. O desenvolvimento destas novas formas ocorreu de maneira às vezes descontínua, mas ao longo do tempo sempre avançando para novos patamares. Mais em uma escola, devido às suas condições, menos na outra: cada uma delas a seu ritmo. E é aqui que as reformas passam por sua prova de fogo, pois a micropolítica da escola, acaba por viabilizar ou impedir a macropolítica às vezes pensadas nos gabinetes oficiais. Mas se os caminhos, aqui, não são lineares; se às vezes sua lentidão traz desconfortos, eles são, por outro lado, mais firmemente construídos e mais duradouros.

A presente publicação disponibiliza os esforços construídos nesta direção. Ela é produto de um extenso trabalho coletivo que envolveu inúmeros profissionais da universidade, da rede pública de Campinas, doutorandos e mestrandos – convencidos de que os atuais modelos de avaliação verticalizados em voga não produzirão os efeitos desejados de melhoria da qualidade da escola, em seu sentido alargado, ou seja, no sentido da qualidade social desejada para a escola.

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

APRESENTAÇÃO

A decisão de sistematizar, sob a forma de um livro, os achados da pesquisa **“A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”** foi ensejada pela intensificação das disputas que marcam o campo das políticas públicas educacionais. A ampliação das narrativas de cunho mercadológico sobre a qualidade da escola pública e os insistentes argumentos de que os resultados dos estudantes nos exames externos expressam “a” qualidade desejada e não uma das dimensões possíveis, nos impeliram a investigar sob outra ótica, mais abrangente e com pertinência social, a qualidade das escolas referenciando-a em outros indicadores de cunho qualitativo. Para tal, a escolha da Rede Municipal de Ensino de Campinas como lócus de estudo, investigação e de aprendizagem sobre processos alternativos de avaliação da qualidade educacional nos colocou em condição privilegiada. Tínhamos alguma experiência acumulada no campo, fruto do estudo igualmente subsidiado pelo OBEDUC, no período de 2008-2012, denominado **“Avaliação Institucional na Educação Fundamental: potencializando o uso dos dados de avaliações externas pelos profissionais da escola”**. Optar em permanecer inseridos na realidade desta rede permitia-nos acompanhar, de modo crítico e interessado, os desdobramentos da política de Avaliação Institucional Participativa assumida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como política de governo desde 2008.

A proposta desenvolvida em consonância com princípios ético-epistemológicos caros ao nosso laboratório de pesquisa, o LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) nos levava a grande comprometimento com seu desenvolvimento. Tais condições e a implicação com a escola pública de qualidade social, permitiu-nos avançar na direção de um recorte de pesquisa mais espíhoso. Não há como desconhecer a necessidade de esclarecer o que

os profissionais da escola produzem e que entendem como qualidade social a ser assegurada como direito a todos os estudantes e o quanto este trabalho pode ser desperdiçado quando os olhares regulatórios se voltam apenas para os indicadores oficiais de qualidade.

Mesmo admitindo a complexidade do estudo face aos constantes atropelos que afetam uma rede de ensino ocasionados por mudanças nos cargos de gestão e subseqüentes alterações das lógicas de ação, delineamos a investigação supracitada. E assim fomos em busca de evidências empíricas que pudessem confirmar nossas hipóteses de que muitas qualidades são produzidas pela escola pública e em especial, pelos professores no contexto das práticas que protagonizam, produzindo ativamente qualidades mais amplas e significativas para o desenvolvimento das novas gerações referenciadas na formação humana.

Isso nos levou a diferentes diálogos com pesquisadores que nos ajudaram a demarcar com mais clareza ora as potências de nossa investigação ora seus limites e contradições. Igualmente nos fez buscar aportes nas vozes dos profissionais da educação para compilar elementos que traduzissem a natureza de um trabalho pedagógico exercido em favor da qualidade social, tomando a realidade da escola como ponto de partida para posicionamentos mais claros sobre a natureza das aprendizagens que devem ser asseguradas a todos os estudantes. Sob os auspícios do Observatório de Educação da Capes concretizamos esta proposta que está organizada em duas partes.

A primeira, **A FORMAÇÃO HUMANA COMO BALIZAMENTO AVALIATIVO: caminhos e descaminhos da avaliação da qualidade da escola pública**, trata exatamente desta reaproximação com os referenciais teóricos demandando de vários pesquisadores uma contribuição ao debate enveredando pela complexa questão da formação humana e pelo, não menos complexo, processo de proposição de indicadores educacionais qualitativos.

Na segunda parte, **A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA EM DEBATE E O PROJETO OBEDUC: “a qualidade da**

escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”, o enfoque incide sobre a investigação realizada, com destaque ao movimento metodológico, detalhando avanços, inseguranças, decisões tomadas no limite histórico de um processo que busca subsidiar processos alternativos de avaliação da escola, disputando o campo das políticas educacionais aparentemente monolítico. Envolve ainda o compartilhamento dos achados investigativos que se orientaram por uma questão singela e altamente desestabilizadora sintetizada na pergunta: o que a escola faz que considera expressão de qualidade social e que vem sendo desconsiderada nos processos de avaliação externa. Tais descobertas nos ajudaram a conceber uma matriz multidimensional de avaliação em larga escala, expressão primeira de um esforço propositivo no sentido de alargar as possibilidades no campo da regulação externa. Procura-se ainda, a partir de uma experiência concreta desenvolvida em escolas de uma rede de ensino, problematizar os sentidos da responsabilização partilhada, materializados nos processos de Avaliação Institucional Participativa assumidos como lugares de edificação de uma escola implicada com a qualidade social que deve referenciar.

Esperamos que a leitura da obra contribua para o fortalecimento da luta em defesa da educação pública nutrindo-nos da necessária esperança e coragem para construir caminhos avaliativos alternativos e consequentes que se orientem pelo direito das novas gerações a terem acesso a um projeto educativo emancipatório e incluyente.

Mara Regina Lemes De Gordi
Adriana Varani
Geisa do Socorro Cavalcanti Fraz Mendes
(Organizadoras)

PARTE I

A FORMAÇÃO HUMANA COMO BALIZAMENTO
AVALIATIVO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

O DIREITO À FORMAÇÃO HUMANA COMO REFERENTE DA AVALIAÇÃO

Miguel G. Arroyo

As críticas à Política Nacional e Internacional de avaliação da qualidade da educação (pública, sobretudo) avançam. Há uma percepção de que as lutas pelo direito à educação estão em jogo. Em crise. Em recuo. Uma reação crítica à qualidade avaliada avança adjetivando a qualidade: qualidade social e avaliação. Há reações que se propõem avançar buscando outros referentes de qualidade. Por aí aponta o tema proposto: As dimensões da formação humana como referente para processos de avaliação.

Dividimos a análise em duas partes. Na primeira parte focamos a concepção de qualidade avaliada nas políticas de avaliação buscando o referente nos padrões globalizados de qualidade de trabalho, de produtividade, de desemprego estrutural (FRIGOTTO, 1998). Na segunda parte nos aproximamos da especificidade do tema “As dimensões da formação humana: Outro referente para a avaliação?”.

1. QUANDO QUALIDADE E AVALIAÇÃO SE REFORÇAM

A hipótese que nos acompanha é que o parâmetro de qualidade é inerente a toda avaliação. Qualidade da educação e avaliação vem se reforçando nas últimas décadas. As práticas escolares de cada docente avaliando os alunos foram elevadas à Política Nacional-Internacional. O referente tem sido elevar a qualidade da educação escolar a índice de desenvolvimento da qualidade não apenas da educação escolar, mas a índice de desenvolvimento globalizado das nações. Processos de avaliação inseparáveis da globalização que rompe as fronteiras nacionais, locais, escolares.

Há um dado que qualifica essa reafirmada relação entre qualidade da educação e avaliação nacional-internacional: a qualidade de ambas se amarram como processos inerentes à globalização dos padrões de trabalho, de mercantilização da sua qualificação. Elevar a avaliação à condição de política nacional, internacional globalizada, redesenha os parâmetros de qualidade da educação porque redesenha a qualidade do trabalho, de sua produtividade. De segregação e negação.

As novas exigências de avaliar a qualidade da educação escolar são exigências da globalização da nova base científico-tecnológica incorporada no processo produtivo, na exigência de aumento da produtividade do trabalhador, de sua segregação diante da diminuição dos postos de trabalho. Se até na Constituição a função da escolarização é preparar para a inserção produtiva no trabalho, toda mudança na qualidade do trabalho passa a significar mudanças na qualidade da educação. Esse é o referente da qualidade na educação-avaliação.

Avaliar a educação da criança, do adolescente jovem-adulto é uma exigência de sua condição de trabalhador, é avaliar o lugar social, racial, sexual que lhe cabe em tempos de diminuição de postos de trabalho, de aumento das exigências de produtividade-qualidade do trabalho. Avaliar a educação é pré-avaliar quem será a vítima de segregação-produção de milhões de trabalhadores como exército de reserva.

Esse é o novo referente da qualidade e da avaliação da educação. O referente de qualidade da educação passa a ser legitimar o desemprego-subemprego estrutural da economia globalizada. Legitimar o aumento da miséria, da pobreza, do subemprego, emprego descartável. A baixa qualidade da educação desses milhões passou a ser a medida-legitimamente desse desemprego estrutural globalizado. Relações políticas radicais entre qualidade, avaliação, desemprego estrutural.

OUTRO REFERENTE, OUTRA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO-AVALIAÇÃO

Diante desse outro referente de avaliação e de outra qualidade da educação, o que resta ao pensamento pedagógico? Uma exigência urgente será avaliar, pesquisar, aprofundar sobre os significados ético-políticos-pedagógicos dessa estreita relação entre globalização das políticas de avaliação de qualidade da educação e a globalização da nova base científica-técnica de produtividade, de acumulação e de padrão de seleção-eliminação dos postos de trabalho pelo desemprego estrutural. Aprofundar como esse novo referente redefina o padrão de qualidade da educação e de sua avaliação.

Mas será necessário aprofundar, avaliar como esses padrões globalizados de desemprego estrutural, de produtividade redefinem os processos de educação, de formação-deformação, de solidariedade humana, de valores, como quebra as identidades coletivas, sobretudo das vítimas desse desemprego estrutural, das vítimas desse padrão de qualidade-produtividade-improdutividade-desqualificação humana. Outro padrão de educação e de sua qualidade. Esses padrões de trabalho que as jogam no excedente de trabalhadores, porque sem qualidade educativa, social, racial, humana, impõem outra sociabilidade humana, outros processos de socialização-educação-humanização-desumanização, de que são vítimas milhões jogados ao exército de reserva sem possibilidades de uma porta de saída, de emergência.

Do pensamento pedagógico se exige reconhecer esses novos-velhos processos de socialização-educação-humanização-formação-deformação a que são submetidos milhões de trabalhadores, desde a infância (ARROYO, 2015c). Processos antipedagógicos que exigem avaliações políticas. Milhões de jovens vivenciando ser vítimas desses processos e submetidos a avaliações escolares nacionais-internacionais à procura de um atestado de sair do exército de reserva, sair desse desemprego estrutural mostrando a qualidade produtiva que as avaliações da qualidade da educação atestam. Como educadores,

devemos aprofundar o que significa para esses milhões de crianças, adolescentes, jovens-adultos serem mantidos nessa tensão de empregáveis/não-empregáveis, atestados pelas avaliações escolares nacionais.

A pergunta urgente para o pensamento pedagógico e as políticas educativas: que qualidade educativa, formadora-deformadora, humanizadora-desumanizadora adquire a escola e as políticas de avaliação ao submeter milhões de crianças, adolescentes, jovens-adultos das escolas públicas populares e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a essa tensão avaliadora? Submetidos a mais do que avaliações de aprendizagem, sabem-se submetidos a avaliações de destinatários ao desemprego, a excedente de trabalho, a sem-trabalho, sem-renda, sem-vida justa.

O imaginário da escola muda radicalmente para os trabalhadores. Aprendem que ser submetidos a esses processos logo chegando à escola, na Provinha Brasil e antes na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e tantas provas é muito mais do que se submeter a serem aprovados-reprovados em domínios de habilidades e saberes escolares. Aprendem logo no pré-escolar que a função da escola é submetê-los a aprovados-reprovados no padrão globalizado de trabalho, do desemprego estrutural, de trabalho excedente. Uma função da escola que vem de longe em nossa história, radicalizada em tempos de avaliações de concepções de qualidade atreladas ao direito-não-direito ao trabalho, à vida ou a destinatários ao desemprego estrutural, à pobreza, miséria impostos pelo padrão globalizado de trabalho. Aprendizados radicais que radicalizam a função da escola para o povo. O mais grave, precarizam o trabalho, o sobreviver como processos formadores. Quando as dimensões da qualidade formadora do trabalho se precarizam, a educação escolar se precariza.

O SENTIDO DO PERCURSO ESCOLAR RADICALIZADO

Levantávamos a hipótese de que o parâmetro de qualidade é inerente a toda avaliação. Podemos acrescentar que esse novo-outro padrão de qualidade exige e repõe outra função social à escola pública popular. As críticas às avaliações da qualidade da educação têm contribuído em aprofundar sobre como submeter milhões de crianças, adolescentes, jovens-adultos populares a essas vivências tão vitais redefina não apenas a qualidade da educação, se qualidade total, mercantilizada ou social, mas também o sentido político-pedagógico-ético do percurso escolar, em que não são reconhecidos sujeitos de direito à educação, direito ao conhecimento socialmente produzido, nem sequer sujeitos do direito às aprendizagens dos saberes escolares em que poderão ser aprovados-reprovados.

O sentido mais radical do percurso escolar para os filhos e filhas dos trabalhadores empobrecidos destinados ao desemprego estrutural passa a ser fazer um percurso em suspenso: percurso para o emprego, subemprego, para o exército de reserva, para a pobreza extrema, a fome, a barbárie social.

Essa nova-outra qualidade atribuída à avaliação e ao novo-outro sentido percebido pelas famílias de trabalhadores para a escolarização de seus filhos impõe ao pensamento pedagógico e às políticas de avaliação aprofundar sobre essas novas outras funções sociais globalizadas da avaliação. O caráter de avaliação de aprendizado de saberes escolares pertence ao passado. Os debates no campo da avaliação, da qualidade aumentam e se radicalizam e repolitizam pressionados pela radicalidade política que vem dessa relação entre educação-escola-qualidade-avaliação e globalização do desemprego estrutural.

POR UMA OUTRA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E DA AVALIAÇÃO?

Diante dessa função política tão radicalizada que assume para os trabalhadores/as a experiência escolar, a qualidade da educação e de sua avaliação, as análises da avaliação são obrigadas a aprofundar sobre essas novas-outras dimensões-funções sociais, políticas e pedagógicas. Por aí se propõe avançar a defesa da qualidade social da educação e da avaliação. Que dimensões pretende explicitar essa defesa da qualidade social?

- Mostrar que a experiência escolar para os educandos já trabalhadores, futuros trabalhadores, membros da classe trabalhadora, adquire novas dimensões-funções sociais. Uma função social radical: predefinir seu lugar-não-lugar na sociedade, seu presente-futuro no emprego-desemprego estrutural. Destacar, desocultar, aprofundar esse novo-outro papel social da escolarização é uma exigência política nas análises da avaliação.
- Mostrar que as tradicionais avaliações escolares de desempenho em domínios de habilidades sempre tiveram uma função social - reprovar, reter, quebrar percursos escolares e humanos -, mas na nova feição da escola definida pelas avaliações nacionais-internacionais, essa função social adquire novas dimensões na medida em que predefine seu lugar no percurso-ordem econômica globalizada.
- Mostrar que a propalada defesa da qualidade mercantilizada, global, conservadora da educação encobre dimensões sociais, políticas radicais. Encobre o lugar social dos educandos, trabalhadores. Predefine a qualidade social de seu viver, sobreviver. Predefine a renda social, seu destino na pobreza extrema, nos lugares marginais de moradia e na garantia dos direitos humanos mais básicos. Predefine essas dimensões sociais do viver humano. É uma qualidade ou

falta-negação da qualidade social mais radical de um ser humano: predefinir-lhe uma existência provisória sem prazo.

- Mostrar como a experiência escolar, a qualidade avaliada deixam de ser avaliações de percursos-destinos individuais e adquirem novas conotações sociais. Avaliam alunos/as membros de coletivos sociais, raciais, sexuais, de classe operária. Avaliam, predefinem destinos de coletivos, desses coletivos sociais. Predefinem seu lugar não-lugar social como membros de classe, raça, gênero, no padrão classista, racista, sexista de trabalho globalizado. A ênfase na qualidade social das avaliações pretende desocultar essas funções sociais, políticas tão radicais de reprodução da segregação coletiva social, racial, de gênero do padrão globalizado de trabalho que as avaliações conservadoras tentam legitimar.

- Mostrar como as avaliações de qualidade da educação adquirem conotações sociais específicas na medida em que um dos coletivos avaliados, condenados e segregados é o coletivo dos trabalhadores da educação pública, sobretudo. Seu trabalho, sua qualificação são avaliados, ranqueados, classificados como trabalho social merecedor ou não de reconhecimento social como trabalhadores e sujeitos de direitos do trabalho por que vem lutando. O trabalho docente avaliado nos padrões de produtividade global. Ao avanço social, político de vincular os direitos do trabalho ao trabalho se sobrepõe o avanço de critérios de produtividade-qualidade da educação avaliada. A qualidade social desoculta essas dimensões sociais classificatórias e segregadoras do trabalho docente.

- Mostrar como o padrão de qualidade da educação e de sua avaliação avalia com destaque a qualidade social da escola pública, reforçando padrões e hierarquias entre escola privada e pública e até entre escolas públicas de qualidade e escolas públicas sem-qualidade no campo, nos territórios indígenas, quilombolas, nas periferias urbanas e nas regiões

pensadas atrasadas. A hierarquização entre escolas e redes carrega hierarquias sociais, históricas de coletivos sociais e as reforça. A ênfase na qualidade social desoculta a função segregadora dessas medidas-avaliações-hierarquias de qualidade no próprio sistema escolar.

- Desocultar essas segregações tem um significado político radical na medida em que essas avaliações únicas de qualidade inferiorizam e despolitizam as lutas dos coletivos pelo direito à especificidade da educação do campo, indígena, quilombola, das comunidades afrodescendentes. Desqualifica as lutas pela afirmação do direito à diferença.
- A ênfase nessa pluralidade de dimensões sociais da qualidade da educação significa uma mudança ética-político-pedagógica nas análises de políticas de avaliação da qualidade da educação, na medida em que torna explícitos esses significados sociais inerentes à estreita relação entre essa concepção conservadora de qualidade, de educação, de avaliação e a globalização econômica, os novos padrões de trabalho, de produtividade, de empregabilidade, de desemprego estrutural de que são vítimas os trabalhadores e de que serão vítimas os educandos/as.
- Essa radicalidade política de denunciar as dimensões sociais, segregadoras dará uma força especial à defesa da qualidade social da educação se articulada à qualidade social de defesa do direito à educação que vem da diversidade de coletivos sociais em seus movimentos por direitos sociais, humanos, terra, trabalho, renda, identidades coletivas, valores com que articulam o direito à escola, à educação. Lutas por outro direito à educação em Outro projeto de campo, cidade. Sociedade.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO À FORMAÇÃO HUMANA - RECONHECIDO?

Passemos à segunda parte. O tema “Direito à Formação Humana como referente da avaliação” sintetiza e radicaliza a defesa da qualidade social ao reconhecer que o povo, os trabalhadores têm direito a uma educação que incorpora a formação humana, logo destrói a longa história de pensá-los como sub-humanos. Não capazes de participar na formação humana, intelectual, cultural, moral da humanidade. Logo sua educação impensável como formação humana. Reconhecer que em suas resistências, movimentos se afirmam humanos exige repor na qualidade social e política da educação seu reconhecimento como sujeitos de formação humana. Exige reconhecer nos trabalhadores, no povo “qualidade” humana. Humanidade. Da pedagogia se exige mais. Paulo Freire diante dos milhões de oprimidos fez da pedagogia uma exigência política mais radical: Recuperar sua Humanidade Roubada.

A Constituição Cidadã (1988) condensa o direito à educação como Direito à Formação Humana. A LDB 9.394/96 reafirma o Direito à Educação como Direito ao Desenvolvimento Humano Pleno. Um reconhecimento político do direito à educação na radicalidade das lutas pelos direitos da cidadania e pelos direitos humanos mais básicos, mais humanos: vida, trabalho, terra, teto, renda, alimentação, saúde, educação, identidade, diversidade, justiça, tão afirmados pelos movimentos sociais.

Afirmar o direito à educação como direito à formação humana, aos direitos humanos, aos processos de humanização confere à educação uma radicalidade ética, política nova, que não inspirou a formação do nosso sistema escolar, nem do pensamento pedagógico. Que não inspirou a forma de equacionar a escolarização dos setores populares mantidos em nossa história à margem dos direitos. Até pensados e tratados sem-direito a ter direitos, porque não reconhecidos humanos. Quando o encontro propõe como um tema de reflexão “O Direito à Formação Humana” nos obriga a retomar essa longa

história: do lento reconhecimento da educação como direito humano, como direito à formação humana. Nos obriga também a aprofundar porque esse reconhecimento tem sido tão lento e tão tenso em nossa história.

A pedagogia desde a Paideia, o Humanismo Renascentista e Ilustrado nasceu colada a uma crença: o humano é viável. Todo ser humano é educável (ARROYO, 2015b). A crença política em que todo cidadão é educável mobilizou a pedagogia e a docência: Educação direito à Formação Humana. Dever do Estado. O direito de todo cidadão desde a infância à escola como espaço-tempo de formação humana.

O tema nos provoca a perguntar-nos se essas crenças inspiraram a formação de nosso sistema de Instrução Pública do povo. Se ao oferecer-lhe escolas das primeiras letras ou letramento na idade certa, ou ao reduzir os saberes escolares a saberes mínimos, essas crenças não foram negadas. Se a redução do direito popular à escolarização, à aprendizagem de habilidades, saberes avaliáveis, quantificáveis, não reflete a descrença dessas crenças da pedagogia de que todo ser humano é educável, humanizável. A avaliação da educação numa visão tão reducionista do direito à educação não reafirma a velha concepção de educação e de direito à educação tão persistente em nossa história? Não desmente o preceito constitucional de garantir o direito à educação como direito à formação humana?

O tema proposto nos instiga a perguntar-nos por que o direito à formação humana tão marcante na teoria pedagógica e incorporado na Constituição e na LDB não é incorporado na concepção de qualidade da educação avaliada? Por que nem nas diretrizes, currículos de formação dos profissionais do direito à educação é incorporada a cultura de serem profissionais da formação humana dos educandos? Por que nem nos PCN, nem na Base Nacional Comum se incorpora o direito à formação humana, nem sequer se faz referência ao direito à educação, mas apenas ao direito a aprendizagens? A Política Nacional de Avaliação da qualidade da educação sintetiza esse reducionismo da educação a direito a aprendizagens avaliáveis.

Nem se cogita avaliar a qualidade da educação como incorporação do direito à formação humana. Por quê? Faltam análises que aprofundem essas questões.

O POVO TEM SIDO RECONHECIDO HUMANO? EDUCÁVEL?

Reconhecer o direito do povo à formação humana pressupõe reconhecer os trabalhadores dos campos, das cidades, os pobres, indígenas, negros como humanos. Foram reconhecidos humanos em nossa história? E na história da educação?

Retomar o direito à educação como direito à formação humana nos obriga a aprofundar na nossa história social, política, cultural e pedagógica por que esse bloqueio a reconhecer o direito à educação do povo como direito à formação humana. Nos obriga a colocar-nos uma pergunta de raiz: Os grupos populares, os indígenas, os negros, os trabalhadores das periferias, os camponeses têm sido reconhecidos humanos? Sujeitos de direitos humanos? Reconhecer o direito popular à formação humana pressupõe reconhecer os coletivos populares como humanos.

A dúvida sobre se os povos originários, indígenas eram humanos acompanha a empreitada colonizadora como essa dúvida acompanha a escravidão e acompanha os negros após a “libertação”. Não reconhecidos humanos, logo não educáveis, humanizáveis. Sem direito aos direitos humanos, inclusive direito à educação como formação humana. Sem direito à dignidade humana: a vida, trabalho, renda, moradia, comida, saúde. Sem direito à formação humana, porque decretados incapazes de contribuir na formação intelectual, cultural, moral da humanidade.

A escolarização incipiente, escolas das primeiras letras na Colônia, no Império assim como instrução elementar na República ou letramento na idade certa na democracia não são pensadas como formação humana, nem como direito à educação, mas como direito ao domínio de habilidades elementares. Em realidade, a avaliação dessa instrução elementaríssima não merece o termo avaliação de

educação nem de qualidade. Esses domínios elementaríssimos nem merecem o termo instrução do povo. Para milhões de crianças, adolescentes, o percurso escolar não é tanto de instrução, de domínio de saberes, mas de valores. Um percurso moralizante que aprendam valores de trabalho, de ordem, de respeito, valores humanos de que supostamente carecem porque ainda não humanos. Vindos de coletivos sem capital cultural, humano.

A ênfase tão forte na disciplina, na ordem, na atenção, nas provas, avaliações escolares reprovadoras (a ameaça da reprovação é a expressão da função moralizante), cumpre papel elevado à política internacional e nacional de Estado nas constantes avaliações que hierarquizam não só os educandos como seus coletivos sociais, raciais, étnicos, regionais, como sem valores, sem capacidades mentais, sem culturas. Ainda não humanos. Nessa longa história de redução da educação à instrução e à moralização não há lugar nem para reconhecer os filhos/as do povo sujeitos de direito à educação e menos de direito à formação humana. Qual a resistência de raiz? O não reconhecimento como humanos. Humanizáveis. Educáveis.

Aníbal Quijano (2010) mostra como a imposição do padrão colonial (que persiste no capitalismo) de poder-dominação-subalternização dos povos indígenas, negros e de seus descendentes trabalhadores foi associado, para legitimar sua subalternização a um padrão de saber, a uma forma de pensá-los inferiores por natureza. Por origem. Não pensados inferiores por primitivos, incultos, irracionais, mas inferiores por natureza humana. Quijano nos lembra que não se trata de um mito histórico, inventado pelos próprios colonizadores, mas um mito ôntico, de natureza, metafísico. Inferioridade ôntica-a-histórica. Não humanos. Não humanizáveis. Não educáveis. A história da nossa educação até democrática é inseparável do padrão de poder-dominação que se legitima em um padrão de saber-pensar os Outros como inumanos. Logo sem lugar no pensamento político e pedagógico para pensar o direito do povo à educação como formação humana.

A PEDAGOGIA ENTRE REFORÇAR-DOMINAR-DESTRUIR O MITO ÔNTICO DA INFERIORIDADE HUMANA

A história da pedagogia vem se debatendo entre reforçar-denunciar-destruir esse mito ôntico da inferioridade humana dos povos indígenas, negros, trabalhadores dos campos e das periferias. As reações desses povos a essa inferiorização humana também fazem parte de nossa história. E da história da pedagogia. Falta reconstruir essa Outra história desses Outros Sujeitos. Reconhecer Outras Pedagogias (ARROYO, 2012) de afirmação, de humanidades de que tem sido e continuam sendo sujeitos os próprios coletivos pensados, subalternizados como sub-humanos. Como não humanizáveis nem educáveis.

Avançam estudos mostrando o caráter antipedagógico, anti-ético desse mito ôntico em nossa história e como tem marcado as concepções, práticas, políticas de educação popular e na EJA. Estudos que mostram como esse pensar os Outros como ineducáveis, inhumanizáveis se perpetuam na cultura da reprovação social e escolar das crianças, adolescentes populares. A raiz das resistências a superar essas práticas reprovadoras se afinca nessa persistência do mito ôntico da inferioridade humana do povo e até de seus filhos. Sua segregação como violentos, sem valores na sociedade e nas escolas são rebrotos dessa raiz. A nova segregação social-racial, o extermínio de milhares de adolescentes-jovens nos fins de semana (de cada três, dois negros) ou sua entrega à justiça penal – o rebaixamento da idade penal, não revelam que esse padrão de inferioridade humana ôntica perdura? (ARROYO, 2015a).

Nada fácil incorporar nas políticas, no pensamento pedagógico, na cultura escolar e docente o reconhecimento do direito à educação como direito à formação humana. Como avançar para que as políticas, diretrizes, as concepções de qualidade, de direito a aprendizagens, das avaliações nacionais, internacionais e até docentes-escolares não reproduzam esse brutal padrão de poder-dominância que tentou e tenta se legitimar no pensar-alocar o povo, os trabalha-

dores como à margem, oprimidos porque ainda não-humanos? O pensamento educacional vem aprofundando e denunciando seu papel nesse padrão de dominação-subalternização tão radical do povo, dos trabalhadores como sub-humanos. Mas ainda não está incrustado no pensamento pedagógico escolar que acredita que fora da escola (de um percurso escolar exitoso e de qualidade) não há humanidade reconhecível.

A tensão histórica perpassa a pedagogia, as políticas e diretrizes entre denunciar, superar ou reforçar esse mito ôntico de inferioridade humana do povo. Não tem sido fácil. Até políticas educativas que se propõem democráticas podem reforçar históricas inferiorizações humanas. A persistente defesa do acesso popular à escola, da permanência e de um percurso de qualidade avaliada se enraíza nessa crença de que o povo, os trabalhadores não merecem o reconhecimento como humanos sem a escolarização. Não merecem ser reconhecidos sujeitos de direitos humanos enquanto não receberem o atestado de escolarização de qualidade como atestado de humanidade.

Por aí passa a radicalidade política da defesa conservadora da avaliação da qualidade da educação. Radicalidade política que acompanha nossa história de não reconhecimento dos grupos sociais, étnicos, raciais dos trabalhadores como humanos sem atestado de escolarização de qualidade.

A defesa do direito à educação como direito à formação humana plena será uma defesa ética-política-pedagógica radical se desocultar essa história inferiorizante, conservadora. Se mostrar o papel cúmplice do pensamento político-pedagógico. Se a defesa da formação humana do povo não for entendida como condição para seu reconhecimento como humanos. Todo cuidado teórico, político, ético é pouco para não interpretar a defesa da formação humana do povo, dos filhos/as do povo como condição para seu reconhecimento como humanos, como sujeitos de direitos humanos.

Essa tem sido a longa e injusta história política e pedagógica conservadora que condicionou seu reconhecimento como humanos,

como sujeitos de direitos humanos à educação, à escolarização e de qualidade testada, avaliada. Difícil não repetir, reforçar essa perversa história até quando se defende a formação humana do povo.

QUANDO OS PENSADOS SUB-HUMANOS SE AFIRMAM HUMANOS

A qualidade da educação precisa de Outra qualidade. A defesa da formação humana precisa se deixar educar pelos coletivos pensados-inferiorizados-oprimidos como sub-humanos. Se afirmam humanos já, em lutas por direitos humanos. Ao longo de suas lutas de resistências à opressão se afirmaram humanos, mais humanos, mais conscientes do que o pensamento político e pedagógico os pensou. Mais humanos do que as avaliações os pensam e classificam.

O pensamento pedagógico só avançará para denunciar e destruir esse mito ôntico inferiorizante se aprender com os próprios coletivos vitimados a desconstruí-lo. Se aprender com suas resistências históricas. Com suas Outras Pedagogias de Oprimidos. Com suas lutas pela destruição, denúncia dos processos sociais, políticos, culturais e até pedagógicos que os vem roubando sua humanidade. Que a pedagogia hegemônica, a qualidade hegemônica se deixem reeducar com essas Outras Pedagogias. Onde, em que processos, com que pedagogias se humanizaram? Se afirmaram conscientes de serem humanos? Sujeitos de direitos humanos? No texto “Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais” (ARROYO, 2003) e no livro “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (ARROYO, 2012), tento deixar-me interrogar por esses processos de afirmação dos Outros como humanos.

Interrogações cada vez mais presentes no pensamento político-pedagógico e na cultura docente. Até quando as políticas de avaliação da qualidade da educação resistirão a reconhecer essa Outra qualidade humana que os coletivos sociais, raciais, étnicos, de gênero tão segregados afirmam ou põem na agenda política e pedagógica em seus movimentos de afirmação-libertação?

A QUALIDADE SOCIAL E O DIREITO À FORMAÇÃO HUMANA

Diante da qualidade da educação avaliada e sua incapacidade histórica de reconhecer o direito à formação humana, a defesa da qualidade social na avaliação recolocará o direito à educação como direito à formação humana? Conseguirá desconstruir o mito ôntico de inferioridade humana com que os trabalhadores e seus filhos/as são pensados em nossa história política, cultural, pedagógica? Ao menos conseguirá desocultar o padrão de poder-saber? O tema “As dimensões da formação humana como referente da avaliação” sugere, ao menos, a urgência de desocultar esse mito ôntico tão desumanizante.

Defender o direito à formação humana como referente da qualidade social da educação e de sua avaliação pode trazer não apenas outro referente de avaliação, mas de direito à educação. Pode desocultar e questionar o mito ôntico da inferioridade humana, da in-educabilidade dos trabalhadores que avançam em sua consciência do direito à educação básica desde a infância, do direito à EJA e até do direito à universidade, ao conhecimento, à cultura, aos valores, que lutam pelo direito a ter direitos, como humanos.

A defesa do direito à formação humana como referente político-ético-pedagógico traz dimensões que politizam o direito à educação. Politizam a qualidade até social:

- Reconhecer que todos os educandos-educandas são Humanos. Sem condicionantes, inclusive sem o condicionante de um percurso escolar exitoso, de qualidade testada. Avaliada. Afirmar esse reconhecimento desconstrói o referente político-antiético e antipedagógico que legitima a insistente ênfase na avaliação de qualidade da escolarização como precondição para o reconhecimento de humanidade do povo.
- Reconhecer que o referente da qualidade social da educação e o direito à formação humana pressupõe o reconhecimento de que as crianças, adolescentes, jovens-adultos

nas escolas públicas são humanos já, sem condicionantes. Logo desconstrói o mito ôntico de inferioridade humana que legitimou a pedagogia, desde a empreitada educadora colonial, republicana e até democrática. A desconstrução desse mito passa pelo reconhecimento do povo, dos seus filhos como humanos ao chegarem às escolas.

- Ter como referente a qualidade social da formação humana pressupõe que toda humanização é um processo social. Que nos formamos humanos nos processos sociais. Não só na escola, mas no viver social humano ou desumano, formador ou deformador. Reconhecimento que alarga os processos sociais de formação humana. Logo relativiza a crença de que só quem passa pela escola e faz um percurso de qualidade na escola merece ser reconhecido humano. Com formação humana.
- Ter como referente a qualidade humana do viver humano exige do pensamento pedagógico e da avaliação de qualidade social dar maior centralidade à qualidade-não-qualidade humana de viver, do trabalho, da moradia, da pobreza, da opressão... A qualidade da educação escolar é inseparável da qualidade formadora-deformadora do viver, dos processos sociais de sobreviver fora da escola. Como reconhecer e incorporar essa formação-deformação do sobreviver fora como referente da avaliação da qualidade da educação no tempo de escola? A ideia da qualidade social incorpora essa qualidade-não-qualidade da formação humana na sociedade? Nas relações sociais?
- Afirmar a qualidade social da educação não exige Outro paradigma de qualidade e de avaliação? Outro paradigma de formação humana e de Humanidade? Exige superar o paradigma construído pelo Nós-auto-afirmando-se humanos. Síntese da formação humana e relegando os Outros à condição de sub-humanos. Paulo Freire e o Movimento de Cultura e Libertação Popular reagiram a esse paradigma e

propõem um Outro paradigma de reconhecimento dos Outros como humanos.

- Outro paradigma que os reconheça humanizando-se, formando-se como humanos na medida em que nas resistências sociais à segregação põem em ação sua formação humana. Resistindo a toda forma de segregação, como humanos se humanizam. Lutando por libertar-se dos processos históricos de ser roubados de sua humanidade, recuperam sua humanidade. Os Outros não são sub-humanos por natureza, mas vítimas de um padrão de poder-saber histórico que os roubou em sua humanidade. Outro paradigma de humanidade não reconhecido nem incorporado na pedagogia escolar e menos na avaliação da qualidade da educação. Por quê? Faz mais de cinquenta anos que esse outro paradigma luta para ser reconhecido.

- Reconhecer esse Outro paradigma de humanidade radicaliza o direito à educação como direito à formação humana. Obriga a dar toda centralidade aos processos sociais de produzir os Outros como vítimas de des-humanização, vítimas de sua humanidade roubada. De que processos de viver – in-humano viver – são vítimas desde crianças os educandos populares? Que dimensões da formação humana, de sua humanidade são roubadas deles, delas e de seus coletivos sociais, raciais, sexuais? Questões nucleares para a qualidade social da educação-avaliação. Haverá lugar na construção de parâmetros de qualidade social da educação-avaliação tanto para os processos de segregação como sub-humanos, de roubar-lhes sua humanidade como para os processos humanizantes de resistência-libertação popular?

- As vivências da escola reconhecem, reforçam esses processos humanizantes de formação humana que os Outros levam desde crianças, como adolescentes, jovens-adultos às escolas públicas, à EJA? Como articular esses processos de formação humana de que são sujeitos no viver-sobreviver

com os processos formadores dos tempos-percursos escolares? A qualidade da educação avaliada os reconhece? Os incorpora? A qualidade social como proposta de Outra qualidade, outra avaliação reconhece esses Outros processos sociais de formação humana? Consegue incorporá-los nos currículos, na formação docente-educadora, nas práticas pedagógicas e na avaliação?

- Essas lutas políticas por reconhecimento dos educandos, dos Outros como humanos já, sem condicionantes, seu reconhecimento como sujeitos de direito à formação humana, exige reconhecê-los sujeitos de direito à especificidade formadora de cada tempo humano.

Propostas de escolas, de Redes como a Escola Plural, Candanga, Cabana, Cidadã, Sem-Fronteiras defendiam o direito à formação humana na especificidade de cada tempo humano de formação. Defendiam currículos, organização do trabalho, avaliações que respeitassem a especificidade formadora, humana, intelectual, cultural, ética, estética, identitária, corpórea... de cada tempo humano. A estrutura linear, etapista do percurso escolar, as políticas de avaliação e de qualidade reagiram a essas concepções de formação humana e das especificidades formadoras de cada tempo humano. Como avaliar dimensões de formação humana tão rebeldes a toda quantificação, tão rebeldes a toda hierarquização, aprovação-reprovação? A formação humana não coube em séries, níveis, em hierarquias, etapas. Quando encaixada nessas avaliações termina sendo des-humanizada.

Toda avaliação dos humanos não tem sido des-humanizante na história? Não tem sido uma história abissal: de um lado, o Nós humanos, do outro lado os Outros, in-humanos, sub-humanos até por natureza, etnia, raça, gênero, classe?

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, p. 28-49, 2003.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, v.31, p.15-47, 2015a.

_____. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, v.17, p.21-40, 2015b.

_____.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Trabalho-Infância: Exercícios Tensos de ser Criança**. Haverá Espaço na Agenda Pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015c.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

D.O.U. 191-A de 05/10/1988, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394, de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: out. 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENEZES, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 117-142.

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA E QUALIDADE SOCIAL: REFERÊNCIA PARA OS PROCESSOS AVALIATIVOS PARTICIPATIVOS

Regiane Helena Bertagna

PALAVRAS INICIAS... CONTEXTUALIZANDO...

Este trabalho é um recorte da investigação em desenvolvimento relativa ao Projeto Observatório CAPES, intitulado: “A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” (2013-2017) do qual participam diversos pesquisadores de diferentes instituições, alunos de graduação, pós-graduação e profissionais da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC) e; se pretende parte de um conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED (Faculdade de Educação da Unicamp) no qual a RMEC se torna cenário privilegiado para estudo de propostas alternativas de avaliação que procuram recuperar o protagonismo dos vários atores sociais implicados na construção da qualidade educacional da escola pública. Desde 2002, a RMEC tem promovido o diálogo entre os seus profissionais e pesquisadores do LOED a respeito de um projeto de Avaliação Institucional Participativa (AIP) que tem se apresentado como rica fonte para entendimento, construção e experimentação sobre processos avaliativos participativos na educação.

É importante explicitar que este cenário constituído se apresenta como potencializador de proposta de contra regulação em relação a algumas assertivas da possibilidade de uma única forma de compreender, construir e exercitar a avaliação, bem como a qualidade da educação, uma vez que algumas redes de ensino têm reagido às pressões da avaliação externa em larga escala, criando alternati-

vas avaliativas que recuperam o protagonismo dos atores locais, envolvendo-os em processos de avaliação institucional participativa (AIP), pelo qual esses atores pactuam o que entendem por qualidade educacional, comprometendo a si e ao poder público pela avaliação do processo de melhoria da qualidade educacional coletivamente negociada. Este na verdade é o mote e, ao mesmo tempo, o que nos instiga e motiva à realização do estudo.

É preciso esclarecer ainda que a opção pela discussão da avaliação aqui desenvolvida e, na perspectiva enunciada, ganha centralidade a partir dos anos 90 explicitada e relevada pelas políticas públicas educacionais e remeteu a esclarecimentos sobre em que bases se assentam a nossa compreensão e, ao explicitar as bases, fez-se necessário revelar os princípios que orientam o nosso entendimento a respeito da formação humana, na disputa por uma compreensão mais relevante e significativa da mesma para o complexo processo educacional. A centralidade da avaliação também é destacada conforme explicita Freitas (2014):

Apenas para antecipar a linha geral de análise, consideremos que nesses últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações externas (Prova Brasil, Saesp, Enem, ANA e outras) confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e revelou outras conexões não imaginadas. Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atre-

lar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (FREITAS, 2014, p. 1.092).

A forte presença da avaliação (principalmente as avaliações em larga escala) nas políticas recentes, como apontado na citação acima, e, a disputa por outra compreensão e uso da mesma tem exigido a revelação das bases que se assentam o entendimento da formação humana que se pretende construir/fomentar para a nossa sociedade, pois embora o desejo seja a qualidade da educação, os fins e os meios para sua obtenção revelam projetos de educação e sociedade opostos/disparos. Como esclarece Freitas (2014)

As consequências mais diretas destas ideologias ou visões de mundo, atingem exatamente a própria constituição da matriz formativa que orientará a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos “direitos de aprendizagem”. Projetos diferentes, direitos diferentes. Portanto, há exigências e escolhas anteriores a serem debatidas, já que a matriz escolhida tem efeito sobre a amplitude das aprendizagens incluídas e que serão consideradas “direitos”. Passando por alto esta questão, os reformadores querem logo definir os objetivos de ensino, sem uma reflexão sobre os objetivos da formação humana que orientam as dimensões de uma matriz de formação que pautem a amplitude da experiência formativa das crianças e jovens. Pelo lado dos reformadores, a matriz formativa proposta é restrita à dimensão do cognitivo. Cientes de sua limitação, camuflam todas as demais dimensões da formação sob o título de “habilidades socioemocionais” e, com isso, reduzem as outras dimensões a um conjunto de comportamentos novamente adaptativos. (p. 1.107, grifos do autor).

Desta forma, o esforço empreendido neste trabalho é evidenciar outra concepção de avaliação e de qualidade que potencialize e contribua para a formação humana mais ampla assentada em princípios formativos que permitam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e garanta, de fato, o seu direito a educação. Neste sentido, se intensificou a necessidade de pensar, construir e sistematizar

as dimensões da formação humana que nos permitiriam caminhar rumo à perspectiva desejada.

Assim, no presente capítulo: i) revelar as bases da compreensão de formação humana (ampliada); ii) apresentar uma possível aproximação para uma compreensão de dimensões para esta formação de forma a subsidiar uma matriz avaliativa para a qualidade social da escola pública; apoiados em processos avaliativos participativos que conspiram, permitem e são centrais para a avaliação e qualidade educacional que desejamos e, ainda, podem vir a promover possibilidades de contra regulação.

O caminho percorrido neste processo iniciou-se com um resgate dos estudos sobre a temática produzidos no grupo de pesquisa LOED, seguido do levantamento bibliográfico e, posteriormente, a aproximação com a realidade escolar (SME), por meio dos dados captados em diferentes movimentos e momentos da pesquisa: análise documental (Projeto Pedagógico, Plano de Avaliação), entrevistas com gestores escolares; e a realização de grupos focais com profissionais de oito escolas; que possibilitou e instigou a necessidade de aprofundarmos a compreensão do processo de formação humana (ampliada).

REVELANDO ALGUNS ESTUDOS E APRENDIZAGENS SOBRE FORMAÇÃO HUMANA...

Na tentativa de aproximação do entendimento sobre formação humana, a partir de pesquisas realizadas no LOED sobre a discussão da formação omnilateral (MACHADO, 2003) e o trabalho como princípio educativo (FREITAS, H., 1996) fomos espreitando o caminho a ser trilhado, alicerçados pelos referenciais de Antunes (1995), Arroyo (1991; 1999), Caldart (2012, 2014), Freitas (2010; 2012), Freire (1998), Manacorda (2010), Marx (1988); Pistrak (1981), Saviani (1996), e Vigotsky (2003).

Essas leituras instigaram muitas reflexões e debates que permitiram aprofundar algumas ideias com o propósito de ancorar a

construção da compreensão de formação humana, para diante disto ensaiar algumas dimensões necessárias para a formação nesta perspectiva teórica.

Iniciamos por entender o conceito de trabalho como princípio educativo, retomando em Marx (1988) o conceito de trabalho como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem se relaciona com a natureza com o objetivo de transformá-la. Nesse processo, o homem acaba, por conseguinte, se transformando. O trabalho não se reduz a qualquer atividade, mas é uma atividade orientada a um fim e é através dele que o homem objetiva-se na natureza, nos instrumentos, com uma determinada finalidade, à qual subordina sua vontade e sua ação (não se trata de trabalho tal como experienciado e vivido nas sociedades capitalistas). E, ao pensar e materializar uma finalidade, o homem se objetiva, de certo modo, no produto de seu trabalho. A adequação do trabalho humano a um fim é essencial ao processo de trabalho humano.

O processo de trabalho, [...], é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1988, p. 146).

Portanto, o trabalho é aqui entendido como “como atividade vital humana” pelo qual o homem se relaciona com a natureza e com os outros (sociedade). Nessa relação ele se constitui, se forma e transforma, ao mesmo tempo que constitui, forma e transforma o mundo.

O trabalho, segundo Antunes (1995, p. 123), “[...] é a primeira manifestação da realização do ser social, pois através do trabalho o homem estabelece um elo com a natureza e outros seres sociais. É, portanto, condição decisiva para o processo de humanização do homem”.

Para Saviani (1991) o homem necessita produzir continuamente sua existência e o faz transformando-a através do trabalho. Nesse processo, segundo Saviani (1991, p. 19)

[...] para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo humano (o mundo da cultura).

Por conseguinte, a compreensão da educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 1991). O **processo de se humanizar** e produzir a humanidade é educativo - o homem educa a si mesmo e educa as circunstâncias na qual vive.

Entendendo a educação como possibilidade de humanização, esta deve encaminhar para a formação do sujeito histórico e social. É por meio do trabalho (como princípio educativo) que o homem constitui-se como um **sujeito social e histórico**: ao mesmo tempo formado pelas circunstâncias históricas e produtor de tais circunstâncias. É um sujeito que está vinculado a um passado e a uma possibilidade de futuro (CALDART, 2012).

Nesse sentido, a importância de que a formação do sujeito social e histórico ocorra e seja orientada dentro de um processo coletivo. Ou seja, deve estar profundamente relacionada com um processo de “enraizamento em uma **coletividade**” (CALDART, 2012), em que se cria uma identidade que é própria do sujeito, na qual ele se socializa e se constitui e a qual ajuda a constituir, potencializando ações transformadoras rumo à **humanização** do homem e da sociedade.

AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA E O TRABALHO REALIZADO NAS ESCOLAS PARA A QUALIDADE SOCIAL: DESVELANDO POTENCIALIDADES E DESAFIOS

É importante ressaltar que no processo de delineamento das dimensões aqui apresentadas, muitos ensaios foram realizados em diferentes momentos do desenvolvimento da pesquisa e apresenta-

dos em eventos científicos (BERTAGNA, OLIVEIRA, MIRANDA, 2014; BERTAGNA, OLIVEIRA, SILVA, 2016), bem como textos produzidos internamente pelo grupo para estudo (MATRIZ DE FORMAÇÃO HUMANA..., 2014).

Outro aspecto a ser considerado e que acrescentou legitimidade e fundamentação ao aqui enunciado, sistematizado, se deve ao processo de reflexões construídas a partir da literatura estudada, da realidade investigada e da discussão entre pesquisadores e profissionais da rede. Esses movimentos sobre os dados originados da realidade que provocaram, instigaram, contrariaram e subsidiaram a propositura apresentada.

Adiante é preciso destacar que as dimensões apresentadas abaixo sofreram várias revisões durante o processo de produção coletiva (tanto em quantidade, nomenclatura e compreensões possíveis), mas sem os diversos debates e embates sobre as mesmas a partir das reflexões dos diferentes participantes da pesquisa e do contato com a realidade, tornariam a tessitura realizada ainda mais frágil diante da complexidade da formação humana.

Portanto, o esforço empreendido neste trabalho é retomar, sistematizar e apresentar possibilidades ainda em um processo de movimento de construção que se tornaram pertinentes para alavancar os entendimentos e as críticas que permitiriam continuarmos caminhando...

Quadro 1 – Dimensões propostas para a formação humana

Dimensões propostas	Aproximações para entendimento
Dimensão político-social	Pode ser abordada por meio da constituição de espaços e momentos coletivos de participação, nos quais os alunos desenvolvam uma capacidade de refletir e propor rumos de ação para o ambiente escolar e social em que se inserem.

Continua

Quadro 1 – Dimensões propostas para a formação humana

Conclusão

Dimensões propostas	Aproximações para entendimento
Dimensão político-social	Pode ser abordada por meio da constituição de espaços e momentos coletivos de participação, nos quais os alunos desenvolvam uma capacidade de refletir e propor rumos de ação para o ambiente escolar e social em que se inserem.
Dimensão ética	Inclui a formação de valores que compactuem com a perspectiva acima abordada: alteridade, diálogo, cooperação, solidariedade, respeito, justiça. Afirmar esses valores implica definir qual visão de mundo os embasa
Dimensão afetiva	Inclui o âmbito das relações interpessoais entre sujeitos da escola e entre estes e a comunidade, pautadas por sentimentos de afeto, cuidado, preocupação, respeito.
Dimensão corporal	Envolve o desenvolvimento de uma concepção de saúde atrelada ao bem-estar físico e ao conhecimento sobre o próprio corpo
Dimensão cognitiva	Implica nos conhecimentos e conteúdos das variadas áreas do conhecimento. Conhecer vai além de ter informação e desenvolver habilidades para saber lidar com as informações disponíveis na chamada “sociedade do conhecimento”. Significa, pois, também solidificar conteúdos de base das diferentes áreas do conhecimento.
Dimensão artística e cultural	Trabalhar com manifestações artísticas e culturais que permitam o desenvolvimento da criatividade por meio de múltiplas linguagens.

Fonte: Elaborado pelo coletivo de pesquisadores do LOED – Projeto Obeduc/Capes 2013-2017.

As dimensões para a formação humana apresentadas no quadro acima, expressam um esforço de captar o sentido da qualidade produzida pelas escolas ao mesmo tempo em que permite sintetizar um aporte de referências, respaldando a produção da qualidade social (SILVA, 2009) via processos de avaliação institucional participativos comprometidos com a formação humana

(ampliada) que desejamos.

[...] a proposta inclui uma matriz formativa que não restrita ao cognitivo, mas que inclui, além desta dimensão, a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e se expressa em uma organização do trabalho pedagógico que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade (CALDART, 2014). Nesta perspectiva posta, não cabe orientar todo o sistema educativo apenas para o ensino da leitura, da matemática e das ciências medido em testes padronizados, cujas médias de desempenho terminam sendo critério para se definir o que é uma boa educação. A boa educação exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude (FREITAS, 2014, p 1.107, grifos do autor).

A análise sobre as dimensões propostas ficaram mais evidentes após a retomada dos dados junto às sínteses e reanálises sobre a realidade escolar expressas nas práticas (ações) pedagógicas/sociais que as escolas pesquisadas realizavam que, segundo os participantes produziam qualidade social e, de certa maneira, expressavam a aproximação/materialização da educação como formação humana. A riqueza dos dados permitiriam...

- compreender o sujeito como apropriador e produtor de cultura e conhecimento, como sujeito que vai se constituir humano por meio da relação com os outros, da apropriação e da produção das condições de existência;
- Um outro olhar para a formação dos alunos na escola; na qual se considera a relevância do aprender a ler e escrever, realizar operações matemáticas, mas trata-se de uma apropriação dessas linguagens e outros conhecimentos das diferentes áreas (ciências naturais, sociais, etc.) intrinsecamente relacionadas à constituição do sujeito histórico e social;

- A importância de se ressaltar outras aprendizagens/conhecimentos para a formação, relacionadas à consciência corporal, à consciência político-ético-social, à arte e à cultura, afetividade e valores, tais: como solidariedade, respeito e cooperação.
- O entendimento do ser humano formado por múltiplas dimensões não se revelaram condizentes com os processos de avaliação que segmentam, classificam, hierarquizam conhecimentos e aprendizagens, pois elas se afetam e concorrem em conjunto para formar o humano.
- Um aspecto muito importante às escolas e recorrente nos dados, está relacionada às condições objetivas de trabalho para o desenvolvimento das práticas pedagógicas/sociais - a presença efetiva de professores para o exercício da docência, incluindo-se a sua permanência na escola por períodos mais prolongados; um número de alunos por turma que possibilite ao professor um trabalho mais atento às necessidades dos estudantes, e, estrutura física e recursos humanos que permitam uma prática mais significativa. É preciso considerar que neste sentido, inclui ações realizadas pelo poder público e vai além do que cabe às escolas fazer como sua parte de sua responsabilidade. Pensar em formação humana implica atendimento às condições objetivas para sua promoção e desenvolvimento.

Ao mesmo tempo em que permitiram tais revelações e, portanto, estabeleceram elos, aprofundamento, pertinência e pertencimento, as dimensões propostas impulsionaram novos desafios, que suscitaram outras reflexões, tais como:

- a complexidade da formação humana a partir dos princípios e dimensões colocados;
- a diversidade da manifestação da realidade diante do que foi possível sistematizar nas dimensões propostas;

- a possibilidade de se construir indicadores de qualidade a partir das dimensões e princípios propostos e a realidade escolar; reconhecendo os limites dos mesmos para captar e representar a complexidade da realidade e da formação humana;
- disputar (politicamente) indicadores de qualidade social (para formação humana a partir dos princípios propostos) para além dos indicadores já existentes (avaliações em larga escala) e que permitam fortalecer a escola pública numa ação contrarregulatória às políticas educacionais vigentes e edificadas via lógica do mercado e da lógica empresarial;
- fomentar/construir processos de avaliação democráticos, participativos e emancipatórios, com destaque para a potencialidade da AIP na escola;
- a centralidade e valorização do trabalho realizado na escola pactuado no Projeto Político Pedagógico (autonomia) e, que expressam a realidade vivenciada pelas diferentes instituições escolares, e, ainda,
- a promoção de outra compreensão de avaliação (formativa) e qualidade (social) para a formação humana (ampliada).

Como já apontado por Freitas (2014) a propositura da formação humana assentada nos princípios aqui enunciados pressupõe e impulsiona outra compreensão e uso para a avaliação.

[...] do ponto de vista da avaliação dos direitos de aprendizagem, enquanto política pública, uma matriz alargada de formação exigirá também uma outra matriz de avaliação, igualmente mais ampla e diversa. Liberta da necessidade de pressionar a escola a conformar-se a decisões externas, uma avaliação da política pública não precisará ser censitária bastando que seja amostral. Só esta decisão já rompe toda a cadeia de pressões sobre a escola, *liberando seu potencial criativo* paralisa-

do pelas avaliações externas e pelas pressões de responsabilização verticalizadas – uma avaliação amostral não identifica escolas e, portanto, não tem por finalidade padronizar e pressionar a escola e, sim, apenas avaliar a política pública. (FREITAS, 2014, p 1.107-8, grifos do autor).

Esse autor, fundamentado em Sordi e Freitas (2013) acrescenta

A avaliação da escola permanece, mas como uma propriedade da escola que, juntamente com os atores constitutivos desta (pais, gestores, professores e alunos), organiza-se para refletir sobre seu projeto político pedagógico de forma a negociar demandas em duas direções: ao poder público naquilo que a ele corresponde, e a si mesma naqueles compromissos locais com a melhoria da qualidade da formação da juventude. Emerge a possibilidade de se construir uma responsabilização participativa. (FREITAS, 2014, p 1.107-8, grifos do autor).

Nesse sentido, vale destacar as limitações impostas pelas lógicas (mercadológicas e empresariais) subjacentes a política educacional na elaboração de uma educação de qualidade que de fato promova a formação humana ensejada neste trabalho, ao mesmo tempo em que diante das reflexões suscitadas nos comprometemos com o desafio de pensar e construir junto à comunidade escolar alternativas/caminhos para essa formação.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS...

Muitas inquietações nos apresentam a partir dos temas abordados nesse trabalho embora cientes das dificuldades e limitações que podemos expressar diante da importância e abrangência da temática nos parece oportuno, no contexto atual das políticas educacionais e, em especial do destaque dado a elas para a centralidade da avaliação e, ao mesmo tempo desafiador subsidiar/fomentar a construção de uma matriz avaliativa capaz de expressar o conjunto de ações que as comunidades escolares realizam e que produzem

aprendizagens/conhecimentos que devem ser valorizadas e explicitadas para além do que atualmente tem ganhado relevância nas atuais avaliações de larga escala (federal/estadual e/ou municipais), centradas na proficiência em português e matemática por meio de testes padronizados.

Dessa forma, fundamentada numa perspectiva mais ampla que a da proficiência em testes padronizados das avaliações em larga escala, a qualidade social da educação, por meio da Avaliação Institucional Participativa, recupera e fortalece a ideia do protagonismo dos atores locais na sua construção e, garantidas pelo poder público as condições necessárias (objetivas e pessoais) para a sua efetivação, promove e possibilita diferentes aprendizagens e conhecimentos relativos às múltiplas dimensões necessárias ao desenvolvimento humano. Em ambientes promotores de práticas pedagógicas diferenciadas pelo ensino e aprendizagem das relações humanas, alunos, professores, famílias, gestores e comunidade em geral participam de uma outra educação pública pensada e (re)delineada na perspectiva da Formação Humana. (BERTAGNA, OLIVEIRA, SILVA, 2016, p. 11).

As dimensões apresentadas aqui pretendem colaborar e instigar para a produção e emergência de outros olhares para a avaliação (formativa, participativa, negociada) a qualidade (social) e a formação humana (ampliada) de forma a contemplar uma perspectiva (outra) que de fato promova o desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades, bem como uma educação de qualidade, que é direito de todo cidadão.

A pertinência do trabalho empreendido se materializa na propositura ainda que inicial e provisória de um conjunto de dimensões que se aproxime da concepção de formação humana aqui delineada e que nos permitam pensá-la de forma a superar as fragmentações que a afetam na sociedade atual; bem como alavancar outra concepção de educação, outro entendimento do que venha a ser (e se efetive) uma educação de qualidade para todos e, ao mesmo tempo

possibilite ser referencia para a construção de processos de avaliação formativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In SILVA, T. T. (Org). **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991. p. 163-216.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, 1999. p. 143-162,

BERTAGNA, R. H., OLIVEIRA, S. B., MIRANDA, A. C. Por uma compreensão do conceito de formação humana para construção da qualidade social da educação. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. Fortaleza: EdUECE -, 2014. Livro 3, p. 3369-3380. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/394%20POR%20UMA%20COMPREENS%C3%83O%20DO%20CONCEITO%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20HUMANAPARA%20A%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20DA%20QUALIDADE%20SOCIAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____.; _____.; SILVA, M. M. Formação humana como referência para a construção da qualidade social da escola pública. In: SORDI, M. R. L. et al. A qualidade social da escola pública: políticas, princípios e práticas avaliativas contrarregulatórias. **XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Cuiabá- MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016. p. 1-11.

CALDART, R. **Escola em movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão popular, 2012.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1996.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da forma escola. **Educação: Teoria e Prática**, UNESP, Rio Claro-SP, vol. 20, nº 35, p. 89-99, jul.-dez. 2010.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRENEIT, C. **A educação do trabalho**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, I. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 192f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, K. **O capital**. Livro I, vol. I. 3ª ed. São Paulo: Nova cultural, 1988.

MATRIZ DE FORMAÇÃO HUMANA.... Texto elaborado para discussão interna no grupo de pesquisa Loed/Obeduc. UNICAMP: Faculdade de Educação, Campinas. Impresso, 2014.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**. 6ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio-ago. 2009.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginacion y el arte en infancia**: ensayo psicológico. 6. ed. Madrid: Akal Ediciones, 2003.

PELA CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR PARA AS POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO HUMANA NO COTIDIANO ESCOLAR

Adriana Farani

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude. [...]

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma (MARINA COLASSANTI).

1. ENTRE SOCIEDADE E ESCOLA CINDIDAS... A FORMAÇÃO HUMANA

Tendemos a nos acostumar a pensar conforme nos impõe as diferentes situações vividas. Assim também o é com o campo educacional. A escola secular nos impõe formas de ver o que deve ser a escola, o ensino, a sua estrutura, as formas de conduzir, de se relacionar, que nos leva a enquadrar nossa visão. E sobre esta forma de ver é que tenho me inquietado ao longo dos últimos anos. E neste momento, mais enfaticamente nos projetos que venho desenvolvendo. No projeto de pesquisa “A qualidade da escola pública: um estudo

longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada”, desenvolvido pelo LOED, ao buscar elementos para refletir sobre a qualidade social da escola, enveredou-se pela temática da formação humana no sentido de estudar uma matriz de formação que pudesse principiar a reflexão sobre as práticas na e da escola, que superassem um olhar restrito ao trabalho com área de conhecimento que vêm sendo objeto de avaliação externa, como a Língua Portuguesa e Matemática. Temos vivido a centralidade dos processos avaliativos na escola e nas políticas educacionais e conseqüentemente, como afirmam Geraldi e Geraldi, J. (2012) a domesticação dos agentes educacionais, dos professores e professoras que têm tido o dever de produzir bons índices a partir da avaliação externa. Temos vivido processos que tem intensificado o “se acostumar a ser”.

Para além de realizar o trabalho com áreas a serem avaliadas externamente, a escola, muitas vezes secundariamente ou sem se dar conta, realiza muito mais que o ensino de áreas prioritárias. Há uma lição de currículo há décadas discutida que é a de que subsistem no sistema escolar, uma história não oficial e um currículo, que pode ser chamado de oculto (APPLE, 1989). Há práticas, estruturas que proporcionam experiências para os estudantes, que os levam a ver, ser e viver no mundo. Para além do campo da organização escolar, também lembramos que a criança no contexto escolar está como sujeito inteiro, de sentimentos, de vontades, de corpo, de cognitivo, de história, social...

A escola se organiza de tal forma que ensina, e as crianças vão para escola e se manifestam de tal forma que há respostas por parte do coletivo.

E estas duas dimensões – a da organização escolar e do sujeito singular e coletivo que está na escola – nos levam a questionar: para além das áreas específicas de língua e matemática, o que mais a escola faz e que não é avaliado externamente?

E o conceito de formação humana começa a se fazer presente. E logo uma pergunta que começou a fazer sentido para as inserções que vinha realizando passa a ser quais possibilidades de práticas

que contribuem para formação humana integral dos estudantes, em especial, crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental.

Severino (2006) nos lembra que

A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. (p. 1).

Neste sentido de compreensão que o homem está em movimento no ato de formar-se, vale também nos referirmos a sua relação com contextos políticos, econômicos, sociais e históricos que contribuem e de algum modo influenciam este processo de formação. É esta problematização que Tonet (2013, p. 3) nos traz lembrando-nos que a formação humana integral, da formação ontológica, enquanto gênero humano, não acontece numa sociedade em que há a “subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção de riqueza”. Nesta sociedade, o sujeito é cindido e tal cisão faz-se também pela centralidade do trabalho alienado, alienante, trabalho que nos subjuga. E não o trabalho como princípio e característica da realização humana, que alia a perspectiva do pensar, do fazer, do espírito à atuação na realidade social. O homem está no mundo num processo de devir, de humanizar-se. E aqui defendemos como Paulo Freire (2002) um

Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em

que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais* (p. 50- grifos do autor).

Ao estar no mundo num processo de devir, de humanizar-se, o homem o faz no trabalho frequente de passagem da singularidade para a genericidade, da passagem do indivíduo singular para aquele que, colocando suas potencialidades em ação, torna-se membro do gênero humano. Na dimensão da genericidade, somos homens sociais, de relação, de cultura, de conhecimento, de corpo, de arte. Somos sujeitos éticos e estéticos.

Numa sociedade que faz a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre prática e teoria, a escola também se caracteriza dessa forma. A escola que temos é cindida em seus tempos: tempo de diferentes aulas; tempo de estudar; tempo de brincar; tempo para falar; tempo para sentar. A escola que temos é cindida em seus espaços: espaço para ter aula; espaço para recreio... A escola que temos é cindida nos modos de operar: repetição, cópia, prática, pouca reflexão, pouca ação coletiva, pouca conversa, muito silêncio, pouco movimento, muitos corpos dóceis. Como Legião Urbana canta “Ainda me lembro aos três anos de idade/ O meu primeiro contato com as grades/O meu primeiro dia na escola/Como eu senti vontade de ir embora.”

Freitas (2003) aponta esta lógica escolar indicando, dentre outros temas, o distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social. Acompanhando a lógica da sociedade que vivemos, a escola prepara rapidamente e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada.

As necessidades de preparação de mão de obrado capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. [...] Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina alcança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola) (p. 27).

As crianças chegam à escola integralmente, com suas diversas potencialidades em ação, sua omnilateralidade em plena necessidade de desenvolvimento. Entretanto a escola com suas amarras estruturais dicotomiza o sujeito, o conhecimento, os tempos e espaços.

Na defesa de Tonet a formação humana integral seria plena numa sociedade que superasse as cisões, em especial porque a que vivemos, depende das instituições tais como se organizam para sobreviver. E conseqüentemente se relacionam com essas instituições de tal forma a produzir uma compreensão e práticas de formação humana que não correspondem à necessária integralidade do sujeito. Numa sociedade em que os homens não têm acesso à produção material da humanidade, não têm acesso à produção cultural, que não se sentem sujeitos desta produção e a quem são impedidos de ter acesso ao desenvolvimento de suas potencialidades, esses mesmos homens são impedidos do acesso à formação humana integral.

2. CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO DE POTENCIALIDADE

Diante das ideias preliminares há de se posicionar frente a que possibilidades encontramos no interior da estrutura social que vivemos. Para tanto, é necessário retomar o lugar de onde parto na compreensão da relação escola e sociedade.

Há uma visão desta relação baseada na compreensão da escola como instrumento de manutenção de um *status quo* de uma sociedade sistêmica, organizada que visa um funcionamento harmonioso, como pensavam, dentre outros e em tempos distintos Emile Durkheim (1975), Talcott Parsons (1974), a partir de uma perspectiva não crítica de sociedade. Outra visão, dominada por autores de tendência crítica ao sistema capitalista, como Pierre Bourdieu (1975), Louis Althusser (1985), dentre outros compreendem a escola como um aparelho ideológico do estado, reprodutivista das relações sociais.

Parto de uma perspectiva que compreende o espaço escolar, como lugar onde se encontram os protagonistas sociais, um espaço

de luta. Freitag (1986) nos remete a alguns autores que demonstram essa luta, em especial, o pensamento de Gramsci, que, ao desenvolver o conceito de sociedade civil, apresenta potencial para ser espaço de circulação de diferentes posicionamentos. No âmbito da sociedade civil estão as instituições que transmitirão as ideologias da classe hegemônica (escola, igreja, sindicatos, clubes...). Em razão de ser espaço de conflito de interesses é espaço potencialmente do acontecimento, de movimentos contra-hegemônicos. No campo da educação Giroux (1986) e Paulo Freire (1997) são lidos como autores que trazem esta compreensão à tona.

Giroux (1986) afirma que a forma sociológica tradicional de ver as escolas ignora que elas também são “espaços culturais, assim como é ignorada a noção de que as escolas representam arenas de contestação, luta entre grupos de diferentes poderes culturais e econômicos”(p.105). Vale também lembrar a lição que aprendemos de Ezpeleta e Rockwell sobre a relação escola e sociedade. Nesse sentido é necessário olhar para os movimentos internos às instituições para identificar também as potencialidades, no contexto de enxergar a escola em sua positividade, compreendendo-a como espaço em que há uma vida própria, que há correlações de forças, que há luta em seu interior e que há realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais (EZPELETA E ROCKWEL, 1986).

Para além de espaços de contradições, há também a possibilidade de resistir e constituir movimentos de luta por outra escola, que está sempre aliada à luta por outra sociedade. Não há como esperar a superação do trabalho cindido. É necessário nos aliar ao que temos em termos de constituição do trabalho hoje constituído e passar, como afirma Arroyo, a lutar contra a separação da organização escolar: “tempo de formação e tempo de trabalho, tempo de infância e tempo do adulto, tempo de teoria e tempo de prática” (2013, p. 171). O fato de sujeitos históricos e sociais, constituídos por sua capacidade e potência de ser no mundo, estarem no interior da instituição escolar, a constituir como espaço de positividade, de existência cotidiana.

E estes sujeitos têm seu desenvolvimento em múltiplas dimensões. Iniciamos o texto lembrando que a dinâmica da escola está centrada no trabalho com restritas áreas de conhecimento. Voltamos a esta discussão para apontar a multidimensionalidade que nos forma enquanto em processo de humanização que, conseqüentemente, nos leva a defender que a escola não pode restringir seu trabalho a uma dimensão do cognitivo, muito menos a algumas áreas do desenvolvimento cognitivo.

3. ENTRE NARRATIVAS E FORMAÇÃO HUMANA (E HUMANIZADORA)

Para dar continuidade a discussão no campo da formação multidimensional dos sujeitos e busca por uma formação humana e humanizadora, vamos nos remeter à defesa das dimensões apontadas por Arroyo (1991), bem como em algumas leituras sobre o processo de humanização em Freire (e também nos aportes realizados pelo Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra (MST) na perspectiva de estudo de sua proposta pedagógica. E estas referências vão sendo lidas na relação com duas narrativas que mostram, mesmo que na microestrutura, no cotidiano, potencialidades de olhar e configurar uma proposta outra no olhar para as diferentes dimensões.

Quero iniciar esta reflexão com uma pequena narrativa elaborada por uma ex orientanda de Trabalho de Conclusão de Curso que experienciou em seu trabalho de campo esta situação.

O tatame continua funcionando como “ponto de encontro” para o início da aula. [...] a roda inicial se inicia, e o clima é bem animado. A professora pega o livro da vida e começa a identificar a página com a data, da mesma maneira do dia anterior. Um dos alunos não parava em seu lugar, e se mostrava agressivo, batendo e empurrando os amigos, incomodando todos à sua volta. A professora olha para esse aluno, e diz calmamente:

Lucas, aconteceu alguma coisa na sua casa hoje? Você não é assim...

O aluno fica quieto e se acomoda em seu lugar, olhando para baixo e fazendo que sim com a cabeça. A professora pergunta se ele quer contar, e ele começa, meio gaguejando, sem olhar diretamente para ela.

Lucas: Hoje meu tio brigou comigo porque eu mexi nas coisas dele. Ele brigou muito.

[...]

Então, essa conversa sobre a briga alvoroçou a turma, e todos passaram a falar ao mesmo tempo. A professora, sensível à situação, pergunta:

Então vocês querem roda de novidades, é isso? (voz alta e animada).

E ouve um sonoro “SIM”, em coro. A professora pede calma e pergunta quem vai querer falar. [...] A primeira inscrita começa a falar, [...] com uma voz melancólica e uma cara de assustada:

Mariana: Ontem meu pai matou um cara na minha frente!

As crianças ficam mudas e estáticas. A professora pergunta se ela tem certeza, e pede para que conte a história direito. E ela repete:

Ontem meu pai matou um cara na minha frente e meu irmão tava fugindo da polícia e no dia que a polícia apareceu pra pegar eles eu fiquei sozinha.

Dava para perceber nos olhos da garota que, apesar de a história parecer um pouco enrolada, havia algo errado. Nesse momento, os alunos cochicham. Uma menina, à minha esquerda, olha pra mim e diz bem baixinho:

Eu acho que ela tá viajando na maionese tia!

Enquanto dois dos alunos do meu lado direito confirmavam a história e a professora os incentivava a falar.

Fê: Eu vi que tinha muita polícia na sua casa, tinha duas, três, quatro polícia!

Lucas: É mesmo, eu fui lá depois na sua casa lembra?

Professora: Como você está se sentindo Gabi?

Mariana: Muito mal, por causa disso que eles fizeram é errado...

O rosto triste da menina me emocionou profundamente. A professora olhou fixamente para ela, e disse com uma voz doce:

Olha, mesmo que o que eles fizeram não tenha sido legal, você tem que pensar nos seus amigos, na escola, e na sua mãe que cuida tão bem de você. O que importa é que você está fazendo diferente do seu pai e do seu irmão, está estudando, brincando, e sendo uma menina bacana. Certo?

A menina faz que sim, e abre um sorriso tímido no rosto.

Professora: Deixa essas coisas de adulto para os adultos resolverem, e pense nas coisas boas, na escola, nos amigos, na sua mãe... Você quer falar mais alguma coisa?

A menina diz que não. A professora avisa que irá conversar com quem vier buscá-la para esclarecer melhor as coisas. [...]. - 04/09/13. (RALA, 2013)

Desta narrativa nos direcionamos a pensar em algumas das dimensões que constituem o sujeito e que circulam na escola. A primeira delas é a dimensão ético política. A criança chega à escola e a partir de uma prática pedagógica em que as crianças podem dizer, podem se manifestar, neste caso na roda de conversa, o professor é chamado a fazer uma escolha. Ele é chamado a tomar uma atitude diante da situação. Esta escolha está no campo ético. Refletir sobre quem é o outro com quem estamos permanentemente trabalhando na escola é um desafio intenso. A criança que pode dizer de suas angústias, de seus medos, em uma perspectiva humanizante é escutada, é mirada com olhos de respeito, ouve palavras para se fortalecer.

A escola, em seu interior, materializada nas ações dos diferentes atores que a compõem, age em nome da formação de determinado homem. Faz-se urgente pensar que homem/mulher desejamos, que sociedade desejamos. Na narrativa imperativa que se sobrepõe a percepção restrita de escola, faz-nos pensar também que há um agir ético necessário no mundo.

Entender o outro como prioridade absoluta se ata ao meu dever em relação ao outro e ao dever do outro com relação a todos. Trago para nossa reflexão essa difícil e delicada questão do dever incondicional em relação ao outro, apesar das contradições que essa prática pode envolver ou evocar. Se o outro é prioridade absoluta, devo escutá-lo, olhar no rosto. (KRAMER, 2013, p. 40).

E esta escolha está fundada no posicionamento político que tomamos cotidianamente em nossas ações nas práticas educativas.

Aliado a isto pensar a dimensão da formação ética na escola também pressupõe tomar a definição de como conduzir a sua satisfação. Aqui vale a necessária inquietação a partir de uma pedagogia do diálogo, numa postura de ato democrático. A roda de conversa é esta condução. Ao propiciar a roda, a conversa, e conseqüentemente a escuta, o passo seguinte é nos responsabilizarmos pelo que circula neste espaço. É um dizer desprezioso, mas é um escutar responsável. O que se diz, pela criança, está no campo do incontrolável, pois pode-se dizer, pois a roda é para se constituir enquanto objeto pedagógico do diálogo, de se posicionar, de trazer suas inquietações. E como crianças suas inquietações são muitas. O processo de humanização para ser autêntico deve ser dialógico (FREIRE, 1997b)

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em

“seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. O diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (p. 28).

Na narrativa específica a resposta do professor está no campo da resposta responsável, de ser o outro que sabe o que faz com a resposta e não a oculta. Fugir do diálogo é uma característica muito comum numa sociedade como a nossa que sobrepõe poderes numa relação antidialógica.

Como nos diz Freire (1997 a)

[...] a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância (p. 47).

A educação escolar porque implica no estabelecimento de relações entre sujeitos, entre seres aprendentes, não pode se restringir a pensar na dimensão cognitiva desta relação existente. O ato de educar é ato de humanizar-se. A humanização passa pelo necessário reconhecimento de que o sujeito não é mero receptor de conhecimentos, é sujeito atuante em todas os imperativos do ato de aprender. Inclusive para aprender o conhecimento historicamente acumulado é necessário que ele seja sujeito do conhecimento. Estar e ser sujeito no mundo é condição para haver o ato de ensino, uma vez que é necessário para haver ato educativo.

Humanizar-se acontece, então, nas relações. E aproveitamos esta mesma narrativa para olhar para o processo de humanização pela dimensão afetiva que nos constitui, em nossa multidimensionalidade.

A criança é acolhida pela professora e pelo grupo. Diante de um problema como a prisão do pai, a criança chega à escola com sua carga emocional intensa. A professora escuta, diz com afeto, acolhe a criança com palavras de conforto. A afetividade também é condição

para o processo de humanização. A existência da roda de conversa já por si só movimentava o trabalho na perspectiva das relações afetivas. E neste caso, em particular, a professora tem a sensibilidade em perceber que havia a necessidade do espaço de dizer naquele contexto.

O homem/mulher que adentra a escola precisa ser visto em sua totalidade. A criança não é um depósito de conhecimentos, inerte, vazia. Ela chega à escola de corpo, alma, histórias, que compõem um campo de afetividades. A criança aprende com o corpo inteiro – sensações, emoções.

A vida fora da escola destas crianças, como a da Mariana da narrativa é rota, cheia de dificuldades. São estas crianças que circulam por nossas escolas e esta instituição ainda tende em sua organização a continuar uma dicotomia inexistente.

Por isso mesmo essas crianças precisam de professores profissionalmente competentes e amorosos e não puros tios e tias. É preciso não ter medo do carinho, não fechar à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismos que se esvaziam de vida e de sentimentos (FREIRE, 1993, p. 69-70).

Com muita frequência escutamos que professores perdem a autoridade quando são sensíveis aos problemas dos estudantes. E se mostram duros, na tentativa de induzir a distância do lugar do conhecimento e do outro lugar da ignorância. O que se reafirma com isto é que o lugar da ignorância vai ser sempre o não lugar das crianças.

A esta dimensão da afetividade, gostaríamos de incluir a dimensão da estética. E para falar sobre a estética e completar a discussão afetiva, gostaria de trazer outra narrativa. É de uma professora dos anos iniciais que problematizou em sua tese de doutorado suas narrativas cotidianas de ser professora. E uma delas é a que segue:

A Amoeba

[...]

Uma das atividades que mais agitou foi a da escrita, “A primeira tentativa de escrita”. Pedi que fossem até o Varal dos Rótulos, que eles mesmo trazem de casa todos os dias, e escolhessem um para a gente trabalhar.

A maioria viu no meio de tantos rótulos a AMOEBA e gritou que queria trabalhar com ela. Distribui para cada um uma pequena folha, pedi que copiassem o nome do varal e desenhasssem a amoeba.

Todos fizeram o desenho, coloriram e começaram a perguntar:

[...]

- Bom, agora cada um vai escrever o que gosta de fazer com a amoeba. – Logo veio a primeira pergunta:

- A gente vai pensar e falar para você? – Negando com a cabeça falei:

- Não. Hoje vocês vão escrever sozinhos, cada um com seu lápis em seu papel, cada um gosta de fazer coisas diferentes com a amoeba. J. falou:

- Mas a gente ainda não sabe escrever certo Prô, e se a gente errar? – Respondi dizendo que não existe escrever certo ou errado, que criança com 6 anos escreve de um jeito, com 7 de outro, que quando eles fossem grandes escreveriam de outro ainda, que cada idade tem um jeito de escrever.

Sorriram, pegaram o lápis com confiança e começaram a escrever sua história com a amoeba. Uns arriscavam umas perguntas, outros eram donos de si.

Conforme iam terminando, levavam para que eu reescrevesse a história no caderno e depois colasse no papel, eles liam, eu abraçava, festejava a primeira escrita de cada um. M. após um grande abraço me falou muito feliz:

- Prô quer dizer que meu esforço ta valendo a pena! – Foi sentar-se todo feliz.

A pequena So chegou com sua história escrita assim: “E O U”, e disse que havia escrito “eu gosto de brincar com a amoeba

mexendo". Quando viu tudo o que eu escrevi, olhou para o que ela havia escrito e falou:

- Eu não escrevi isso, escrevi só um pouquinho! Nossa como gente grande escreve!

H veio com a folha todinha escrita e me entregou, quando perguntei para ele o que estava escrito, me olhou com uma cara de espanto:

- Ué, mas você é professora e não sabe ler? – Abracei o esperto e respondi: É que não acredito que você faz isso! – Apontando para o que estava escrito no papel.

Com uma risada alta e generosa respondeu:

- Ah você não acredita que eu encho a amoeba até ela fazer uma bolinha e estourar?! (CAMPOS e PRADO, 2014, p. 28).

A professora, também na assunção de que a criança é afetividade, criatividade, vai constituindo o seu trabalho esteticamente implicado. Não à estética da beleza desqualificada, mas a estética como compreensão de que há completude no que se faz, há produção qualificada sim, mas acima de tudo, há produção da criança. É ela quem, nos processos de aprender a ser, aprender a viver, aprender o conhecimento socialmente construído e aprender a ver o mundo e a ver o outro, aprender a ser no mundo e ser com o outro, vai contornando os alinhavos de sua produção. Vai desenhando suas produções na escola.

A escolha da atividade em que as crianças devem construir hipóteses de escrita a partir da escolha de um símbolo, provoca na criança receio, mas no encorajamento de que somos seres criativos, que podemos tentar, que podemos fazer, as crianças se arriscam. Percebam que aqui se imbricam a afetividade, a estética e a ética, à medida que a professora toma seu ato como responsável por aquelas crianças. Faz uma escolha pedagógica e humana e assume seus riscos. E acredita nas crianças e aposta num certo potencial estético criativo. E nesta aposta as próprias crianças reconhecem-se produtoras, quando, por exemplo, a criança reconhece que há significado na sua

escrita “E O U” e que ao crescer isto se altera, pois não é como gente grande escreve.

Lembro-me, então de Kramer (2013, p. 31)

Nenhuma análise sobre o conhecimento se sustenta fora da esfera do agir ético e da arte. No que se refere ao agir ético, o maior desafio de uma educação que se concebe como resposta responsável é garantir o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro. Quanto à estética, ainda que para conhecer seja necessário despende um grande esforço, o fato de ser possível ao ser humano conhecer, aprender, se transformar gera, produz, dá um agradável sentimento de triunfo [...].

O sentimento de triunfo diz da realização do sujeito ao apreciar sua obra. M abraça a professora e afirma que seu esforço está valendo à pena. Esforço próprio do movimento de conhecer. A construção estética aliada no processo de conhecer não é uma manifestação supostamente sem sentido, como vimos com frequência as escolas tenderem em suas práticas. Muitas vezes vivemos situações em que a aula de arte e educação física vêm como bônus, como prêmio pelo esforço intelectual dispendido ou pelo bom comportamento. E a dimensão estética fica isolada, fica em segundo plano, fica compreendida como dissociada no ato de conhecer.

Aliado a isto me remeto também a Tonet (2013)

O processo de o indivíduo tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico (p. 3).

A relevância do conhecimento historicamente produzido nos leva a outro patamar, a nos reconhecer enquanto gênero humano, logo contribuir para nossa formação humana.

No contexto escolar a apropriação a que se refere Tonet pode nos remeter a algumas reflexões. A primeira diz respeito ao quanto é necessário que o sujeito conheça a produção acumulada. O ato de conhecer pode nos remeter a algumas nuances sobre o trato com o

conhecimento no interior da escola, como as metodologias que dão suporte para esta apropriação. Outra reflexão é que o ato de apropriar-se pode pressupor reconhecer que para além de conhecer o que já foi produzido, ele reconheça que esta produção está em movimento. E são os sujeitos, em sua multidimensionalidade que protagonizam o processo de produção.

Não podemos, então, nos eximir que a dimensão cognitiva está presente, e vai se configurando na complementaridade com o agir ético, com a dimensão estética, política, afetiva. Na narrativa da Amoeba, as crianças aprendem a escrever se reconhecendo escritoras/autoras. E novamente me remeto a Kramer.

O papel da escola é atuar nesta ambivalência: levar em conta as diferenças combatendo as desigualdades e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é a pluralidade, e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história (KRAMER, 2013, p. 30).

Um currículo vai se constituindo. E currículo compreendido como o caminho que provoca aprendizagens na criança, poderíamos afirmar que seria currículo em ação (GERALDI, 1994). O que nos interessa efetivamente é compreender que a criança aprende nestas relações entre afetividade, sensibilidade, criatividade. E aprende o que é universal, o que nos faz mais históricos, mas sujeitos no mundo, por isso proporciona superar a singularidade e nos conhecer em sua genericidade. A produção histórica do conhecimento é produção do homem e quando conhecemos, partimos para o caminho da apropriação desta produção que é coletiva, é social. Não é individual.

As crianças que escrevem sobre a AMOEBA estão exercitando a sua potencialidade criativa da escrita, na primeira escrita de sua vida. E por esta palavra escrita que os homens também se posicionam no mundo. E este aprendizado está postulando que as crianças podem se posicionar no mundo. Neste primeiro momento esta manifestação ocorre na medida em que eles têm potencial, na medida em que eles se reconhecem como capazes.

A dimensão cognitiva das crianças, neste sentido, não pode se sobrepor às outras dimensões. Somos seres que conhecem e que necessitam conhecer. E o ato de conhecer ocorre também com corpo, com afeto, com ética, com estética.

E neste sentido não poderíamos deixar de nos referir à capacidade de produção, de transformação dos sujeitos, pelas dimensões, produzir cultura, conhecimento, arte, relações e, conseqüentemente trabalho. A categoria trabalho assume papel importante. Ao mobilizar sua capacidade de pensar, projetar, criar, construir e se apropriar do produzido, o homem está no campo da concretização da sua capacidade de produzir.

Compreendemos aqui, o trabalho enquanto “atividade vital humana”, o princípio educativo de humanizar-se. Isto se dá à medida que o trabalho coloca o homem em contato com o conjunto das produções humanas, socializando-o nesse universo da produção da existência, realizado pelos próprios homens, e ao qual ele vai se somar para continuar, também por meio do trabalho, produzindo e transformando as condições de existência nas quais vive e as quais legará às gerações futuras.

Não negamos aqui toda a produção no campo da relação educação e trabalho, inclusive que a problematiza no contexto da sociedade capitalista. Arroyo nos lembra que neste contexto “o trabalho é alienado e nos leva a pensar sobre como encontrar elementos materiais da formação humana nos contextos que vivemos e não apenas no medo deformador do trabalho sob o capital” (ARROYO, 1991, p. 215), que se configura como alienado.

Quando o homem exerce o trabalho vital socialmente útil, coloca em movimento todas as suas capacidades e potências, do intelecto ao corpo, seu senso criativo, estético, ético, político. Como preconiza o direito à educação, o sujeito deve ter acesso à formação plena integral (ARROYO, 2013) como ser humano, histórico, social, cultural, ético, corpóreo, de diferentes linguagens, estético, de memória, de imaginação, sensibilidade, de identidades individuais e coletivas.

E a partir da discussão do trabalho podemos passar a nos referir para além da singularidade dos sujeitos, mas na sua relação, e consequentemente nos aspectos que envolvem contextos coletivos. Então, aliadas a estas dimensões precisamos tomar como princípios alguns aspectos que constituem a formação¹. Dois princípios importantes são: a compreensão que os sujeitos são históricos e, portanto vinculados a projetos históricos de sociedade e compreensão de que nos constituímos na coletividade.

A formação humana, assim, caminha no sentido da transformação, não da reprodução da sociedade. Para tanto, não basta mudança nas consciências individuais, ou uma educação “crítica” de conteúdos problematizadores. Sabemos que vivemos numa sociedade em que a apropriação do patrimônio é direito, mas não é efetivo. Nossas crianças são alijadas dos bens produzidos, são alijadas do reconhecimento de que são sujeitos de fazer.

É necessário enxergar a educação e o trabalho como *práxis social coletiva*: o homem é ao mesmo tempo formado pelas circunstâncias - que são educadoras -, e também formador/transformador das mesmas circunstâncias, que devem ser humanizadas e educadas. Caminhamos sempre nas relações. Somos o resultado de muitas vozes.

FECHANDO PROVISORIAMENTE...

Assim, eu extraio do absurdo três conseqüências que são minha revolta, minha liberdade e minha paixão. Apenas com o jogo da consciência transformo em regra de vida o que era convite à morte — e recuso o suicídio. (Albert Camus, Mito de Sisifo).

¹ Na literatura por uma formação humana integral, vemos que estes princípios estão muito presentes em propostas educacionais do movimento amplo por uma alteração no campo educacional. São princípios que delineiam uma matriz formativa de luta social. Na história da educação podemos identificar estes princípios, na proposta pedagógica de Pistrak, na Pedagogia do Trabalho de Freinet ou ainda na matriz formativa defendida pela Pedagogia da Terra do MST.

Iniciei este texto me remetendo aos contextos vividos de políticas educacionais e avaliatórias que desconsideram outras práticas construídas cotidianamente que podem demonstrar potencialidades de uma formação humana e humanizadora que, como diz Camus, pode transformar em regra de vida o que era convite à morte e nos mover pela revolta, pela liberdade e pela paixão de construir a continuidade da vida no cotidiano escolar. Viver das mazelas de uma que nos aprisiona pode ser contraditoriamente experienciada nas ações que nos mostram enquanto seres completos, integrais.

Ao recorrer à narrativas de professoras em suas práticas internas à aula, podemos pensar em elementos que extrapolem o espaço da aula e circulem em projetos coletivos, em projetos que como as professoras aqui lembradas, também possam construir práticas de escutas sensíveis e se movimentar na produção de movimentos institucionais que sejam contra-hegemônicos. E aí mora a defesa da potencialidade da luta coletiva no interior das instituições a despeito aos convites à morte que recebemos cotidianamente.

Da discussão de certa centralidade do trabalho e da percepção da dimensão coletiva (não na acepção de que todos pensam igualmente) é que encaminhamos também para o reconhecimento de que as narrativas aqui trazidas demonstram arenas de luta em que se dão as práticas pedagógicas. Numa estrutura, como apontada por Freitas que tudo dicotomiza, experiências como as trazidas nos fazem questionar sobre como elas se mantêm no interior da escola. Ao mesmo tempo em que nos propõe a pensar como um projeto pedagógico articulado nesta dimensão coletiva, que pudesse, como estas narrativas, construir práticas de escuta sensível, ampliaria os movimentos contra-hegemônicos.

A arte, o corpo, a cultura – estéticas pertencente a toda ação humana – as relações, a afetividade – ações éticas – o intelecto estão na escola, muitas vezes ocultados, outras tantas apenas semeadas em terrenos a se tornarem férteis.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991. p. 163-216.

_____. **Currículo: Territórios em disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAMPOS, C. M. e PRADO, G. V. T. **Pipocas Pedagógicas II: Narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10ª. ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, São Paulo, 1997a

_____. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**.

Editora Olho d'Água 1997b. Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtianao.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

_____.; OLIVEIRA, R. D. de (Coaut.). **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002. 93p

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. Editora Moraes, São Paulo, 1986.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. 1ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GERALDI, C. M. G. "Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica". **Proposições**, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], p.111-133, 1994.

_____. e GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. Inter-ação. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, vol. 37, número 1, 2012, p. 37-50.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

KRAMER, S. A Educação Como Resposta Responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (Org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 95-106.

PARSONS, T. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TONET, I. **Educação e Formação Humana**. Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br>>. Acessado em: 02 dez. 2016.

RALA, R. B. **Educação para o diálogo e pedagogia Freinet**. Sorocaba: UFSCar, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia).

USO DE INDICADORES EDUCACIONAIS PARA A AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA QUALIDADE DA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Adriana Bauer

CONCEITOS DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES

A preocupação com a busca pela qualidade da educação está posta desde a promulgação da Constituição Federal (1988) que estabelece em seu artigo 206, inciso VII, a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios que orientam a educação escolar no Brasil, reiterado pelo inciso IX do artigo 3º da Lei n. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ambos os marcos legais, todavia, não avançam na especificação do que seria esse padrão, nem destacam a discussão sobre características de uma escola “de qualidade”. Segundo Oliveira e Araújo (2005), a Constituição de 1988 avança no sentido da garantia dos direitos sociais fundamentais, mas falha em fornecer parâmetros que subsidiem as políticas educacionais para a concretização plena dos princípios constitucionais, criando um “fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos” (2005, p. 6).

Ou seja, permanecem dúvidas sobre de que qualidade se está falando, quais são os padrões mínimos garantidos no marco legal e que aspectos devem ser monitorados no sentido de acompanhar a evolução da garantia de tais padrões.

Além disso, nota-se uma maior ênfase, na proposição de qualidade presente no marco legal educacional, ao ensino. Em seu artigo 4º, inciso IX, por exemplo, a LDB traz a ideia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade

mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Assim, a questão da qualidade aparece atrelada a apenas uma dimensão do ato educativo: o ensino (art. 74). Mesmo quando trata da proposição de um custo-aluno que propicie o alcance padrões mínimos de qualidade, a Lei atrela a discussão ao ensino (art. 75), silenciando a respeito de outros aspectos constituintes da qualidade educacional.

Ainda que, obviamente, a qualidade de ensino relacione-se à qualidade da escola e, mais amplamente, à qualidade da educação, os termos não são sinônimos e guardam especificidades que incidem sobre o objeto, as dimensões, os parâmetros e critérios a partir dos quais se busca aferir a consecução da qualidade.

Cabe, portanto, avançar no debate sobre o significado do conceito de qualidade no campo educacional e, conseqüentemente, na discussão sobre indicadores que balizam seu julgamento e que permitem seu acompanhamento. Nesse sentido, o constructo de qualidade social da escola pública, trabalhado no âmbito do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), pode vir a balizar as discussões sobre a qualidade da escola, ampliando-a para além da dimensão do ensino, ainda que a sua operacionalização seja um desafio, talvez só superado pelas dificuldades inerentes à proposição das dimensões constituintes da qualidade em educação, bem como dos critérios padrões por meio dos quais se busca aferir essa qualidade.

Antes, porém, de aprofundar a análise sobre tais dificuldades e desafios inerentes à aferição e acompanhamento da qualidade almejada, cabe ressaltar dois princípios que balizam as reflexões nesse texto: a indissociabilidade entre avaliação, julgamento e tomada de decisão e o caráter contextual do conceito de qualidade.

Partir do princípio que avaliar é atribuir valor ou mérito ao objeto avaliado, permite afirmar que a atividade avaliativa envolve um julgamento conclusivo em termos de “bom” ou “ruim”, “adequado” ou “inadequado”, “suficiente” ou “insuficiente”, “melhor” ou “pior”, a partir do qual se poderia tomar decisões acerca do obje-

to avaliado. Assim, toda avaliação, até mesmo a autoavaliação e a avaliação institucional, está associada à ideia de medir, julgar e agir. O que muda, no entanto, são os critérios e parâmetros a partir dos quais o julgamento é realizado e a natureza das ações que sucedem ao ato avaliativo, que caracterizam avaliações como somativas ou formativas. Em síntese, a proposição de uma avaliação, quer seja focada no aluno, no ensino, em um programa ou política, deve ter consequência, propiciar a ação; caso contrário é apenas levantamento de informações sobre uma dada situação.

Além disso, reconhece-se que a polissemia característica do conceito de qualidade envolve a necessidade do estabelecimento de um recorte temporal e contextual, visto que o entendimento do que é “qualidade” reflete valores de determinada época e contexto, atrelando-se a certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social e, portanto, podendo ser redefinido com mudanças dessas condições.

Ou seja, discutir e definir um conceito de qualidade não se trata de procurar apreender uma propriedade na realidade (BAUER; SILVA, 2011), mas sim estabelecer parâmetros, construídos e compartilhados socialmente (e, portanto, objeto de disputas), que permitam realizar um ajuizamento de valor acerca da adequação ou não do que é avaliado ao que foi estabelecido como desejável.

Nesse sentido, não existe apenas uma definição ou um conceito “correto” e consensual do que é qualidade na área educacional. As diversas concepções diferenciam-se de acordo com as condições de cada contexto e com as visões de mundo, abordagens teóricas e projeto educativo dos diferentes atores e segmentos sociais envolvidos na discussão do conceito. Caso se pesquisasse o que seria uma escola de qualidade há 40 ou 50 anos no Brasil, tomando como referência a geração que a frequentou naquela época, certamente ter-se-ia percepções distintas daquelas de uma geração que frequenta a escola hoje. Ou seja, diferentes concepções de qualidade, relacionadas a um mesmo objeto, convivem no mesmo contexto sócio-histórico (BAUER; SILVA, 2011). Isto posto, cabe examinar as dificuldades de

operacionalizar um dado conceito, ainda que relativo, de qualidade, bem como de definir uma medida que permita monitorar a evolução dessa qualidade.

A MEDIÇÃO DA QUALIDADE E SEU MONITORAMENTO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Se atribuir um significado à qualidade de ensino acarreta uma discussão complexa, outros desafios são colocados quando se busca definir dimensões que compõem essa qualidade e explicitar os parâmetros, critérios e indicadores a partir dos quais ela será apreendida e que serão utilizados no julgamento de sua adequação. Indicadores, aqui, são entendidos como medidas – simples ou compostas – que propiciam um retrato sintético de uma realidade e a apreensão da evolução dessa realidade, em relação a um parâmetro pré-estabelecido.

Atualmente, dificilmente se discute indicadores educacionais sem fazer referência ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pretendo indicador de qualidade em educação que aborda não só a proficiência dos alunos, mas também o fluxo escolar, elemento considerado valioso nos processos educacionais. De fato, diversos são os trabalhos que mostram o quanto esse indicador tem direcionado as políticas em educação, mesmo que seu foco seja apenas uma das dimensões do processo educacional: os resultados, em termos de aprendizagem², dos alunos.

A ênfase dada pelo indicador na aferição de resultados de desempenho cognitivo de alunos ocorre, em certa medida, pela dificuldade em se avaliar dimensões relativas ao processo educativo como, por exemplo, o quanto a educação escolar favorece o desen-

² Cabe destacar que os resultados dos alunos nas provas em larga escala são aqui compreendidos como um retrato parcial das aprendizagens realizadas por eles no âmbito escolar, não podendo ser confundidos com essas aprendizagens, como já destacava Heraldo Marelin Vianna (2003), visto que estes resultados contemplam apenas parte dos conteúdos, habilidades ou competências trabalhados na escola.

volvimento de valores ligados a cidadania, ou mesmo o quanto os processos de ensino ensinados na escola são adequados para potencializar as aprendizagens aferidas. Esses são aspectos da qualidade sobre os quais um indicador como o Ideb não pode fornecer informações e, portanto, permitir um ajuizamento de valor, devido aos seus limites operacionais^{3 4}.

Como ressalta Jannuzzi (2002, p. 55), “Um indicador social é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas)”.

O autor observa – e critica – a tendência de praticamente se substituir um determinado conceito (qualidade do ensino, qualidade da escola, por exemplo), pela medida criada para operacionalizá-lo. Além disso, condicionar a avaliação e o acompanhamento da evolução de uma determinada realidade educacional a uma mera apreciação da variação do indicador é limitar a análise a um retrato estático e reduzido dessa realidade.

Há, ainda, que se considerar o fato de que a aparente exatidão e rigor metodológico empregados na metodologia de construção de índices – simples ou compostos - não implica uma visão neutra ou exata da realidade, mas um posicionamento em torno de um projeto educativo, com ênfase em determinados aspectos desse proces-

³ Tais limites não seriam um problema se o Ideb não estivesse sendo tomado como indicador único e privilegiado da qualidade educacional, que envolve outros aspectos além do desempenho cognitivo dos alunos em Português e Matemática e do fluxo escolar. Mensurar níveis de aprendizagem, a partir de determinados critérios, não é mesmo que medir qualidade de ensino e, mais amplamente, a qualidade da escola, mas sim obter informações sobre a concretização de uma das dimensões, ou aspectos, que se relacionam a essa qualidade.

⁴ Nesse ponto, cabe destacar que não se critica, aqui, a proposição do Ideb em si, que é uma tentativa de operacionalização – necessária – de uma medida que permite aquilatar os resultados dos processos educativos que ocorrem nas escolas brasileiras. O que se pretende é chamar a atenção para os limites desse e de qualquer indicador que busque operacionalizar um conceito complexo e abstrato como o de “qualidade”.

so, em detrimento de outros. Ou seja, definir um indicador é, antes de mais nada, uma decisão política, marcada por escolhas, e atrelada ao projeto de educação que se pretende concretizar. Por isso, a definição do conceito de qualidade que servirá como parâmetro para a construção de critérios e indicadores é fundamental.

Tome-se o conceito de qualidade social da escola pública, tema do seminário que originou este texto, como exemplo. Para desenvolver um projeto educativo que tenha a qualidade social da escola pública como perspectiva, que dimensões escolheu-se aquilatar-nos indicadores que permitam apreender essa qualidade? Que aspectos relativos ao constructo “qualidade social” foram contempladas nas tentativas de produção de indicadores dessa qualidade?

A construção de indicadores educacionais supõe, portanto, opções valorativas, que expressam posicionamentos políticos e ideológicos. Além disso, os indicadores propostos precisam estar adequados à dimensão almejada de análise (insumos, processos, produtos⁵) e ao contexto da avaliação. Indicadores propostos para propiciar o monitoramento e acompanhamento de uma política, um programa ou mesmo uma escola precisam, ainda, ser apropriados para captar informações úteis sobre o que se pretende acompanhar, um programa específico ou a qualidade da escola, por exemplo.

Em síntese, a concretização de propostas que busquem ampliar os sentidos que se tem atribuído à qualidade, não apenas em termos de discurso teórico, mas também da operacionalização desse conceito, determina a necessidade de:

1. Definir o referencial/ constructo teórico de qualidade e as dimensões nele envolvidas.
2. Elaborar indicadores, qualitativos e/ou quantitativos, que operacionalizem a coleta de informações e definir os parâmetros uti-

⁵A literatura da área reconhece a existência de alguns tipos de indicadores, a saber: Indicadores de insumos, indicadores de processos e indicadores de resultados e impactos. Para cada uma dessas etapas pode-se propor indicadores simples ou compostos. Nos limites desse texto, não é possível explorar cada um dos tipos. Para saber mais, consultar Jannuzzi (2002); Bauer e Sousa (2015).

lizados para o ajuizamento de valor acerca da consecução dessa qualidade.

3. Planejar formas válidas e fidedignas de coletar e sistematizar as informações e os indicadores definidos, a fim de propiciar sua posterior análise.

4. Socializar as análises realizadas e, a partir delas, propor que se façam deliberações no âmbito das instituições (escolas, secretarias de educação, etc.) a fim de aprimorar os processos relativos ao alcance de uma educação com qualidade.

5. Propor um sistema de acompanhamento/monitoramento dos resultados das diversas ações realizadas para a obtenção da qualidade, a fim de apreender sua evolução e a consequente consecução de uma educação pública de qualidade.

Cabe esclarecer o que se compreende como monitoramento da qualidade da educação, e sua relação com a proposição dos indicadores educacionais, defendida anteriormente. Monitoramento e avaliação são processos analíticos organicamente articulados, que se complementam no tempo, com o propósito de subsidiar o gestor público com informações sintéticas sobre a implementação de ações, que podem ser resumidas por meio da proposição de sistemas de indicadores – e de informações mais complexas sobre aquelas ações, levantadas nas pesquisas de avaliação. Em síntese, os indicadores constituem importante ferramenta para o planejamento, monitoramento e avaliação de ações da gestão pública, visando ao seu aprimoramento e à consequente garantia do interesse público.

Nas palavras da UNICEF (1991), monitoramento seria:

[...] um acompanhamento sistemático e periódico da execução de uma atividade, que busca determinar o grau em que seu desenlace coincida com o programado, com o fim de detectar oportunamente deficiências, obstáculos e/ou necessidades de ajuste da execução. (MOKATE, 2002, p. 91).

Nesse sentido, o monitoramento⁶ exigiria uma coleta sistemática de informações sobre ações, projetos, programas e instituições, a fim de propiciar uma análise sobre sua adequação. Deve, ainda, ter sua continuidade garantida, a fim de propiciar o acompanhamento do andamento do projeto durante sua consecução ou da evolução institucional. É nesse sentido que a construção de indicadores é fundamental: permitir o acompanhamento da instituição, da ação, do projeto ou do programa no dia a dia.

Ao ter potencial para subsidiar o redirecionamento das ações, a aprendizagem coletiva e a identificação de aspectos que dificultam a evolução da realidade sob análise (por exemplo, o alcance de uma escola com qualidade social), o monitoramento se distingue de uma prática meramente de controle desta realidade. Ou seja, um sistema de monitoramento calcado em indicadores adequados permite a tomada de decisão “bem informada”, no tempo requerido. Para isso, é fundamental que as informações obtidas sejam relevantes, válidas, consistentes e de fácil compreensão àqueles que serão seus usuários, atendendo às necessidades específicas dos diversos atores envolvidos nas ações/ instituições. Considera-se, assim, que a construção social e coletiva dos parâmetros para o monitoramento e avaliação das ações e da realidade social um processo importante para propiciar sua apropriação pelos potenciais interessados.

INDICADORES DE QUALIDADE, MONITORAMENTO E RESPONSABILIZAÇÃO: PALAVRAS FINAIS

Ao se falar em indicadores para a avaliação da qualidade, quer seja da educação, da escola ou do ensino, deve-se considerar que a preocupação não pode ser simplesmente com a *medida* dessa

⁶ Cabe esclarecer que monitoramento e avaliação são processos complementares, mas distintos. A avaliação necessita das informações provenientes do monitoramento para realizar o julgamento que lhe cabe, a respeito da eficiência, eficácia e efetividade dos programas. Ou seja, a avaliação vai além do acompanhamento sistemático da realidade, cabendo aos processos avaliativos propiciarem a tomada de decisão, a partir das informações obtidas.

qualidade, como se a linguagem estatística, normalmente utilizada na divulgação dos resultados, bastasse para dar uma inequívoca imagem de precisão.

Como provoca Heraldo Vianna (2000) a propósito da dificuldade inerente à definição do conceito de qualidade no campo educacional: “será possível uma definição operacional de qualidade em educação a fim de mensurá-la com adequação?”. Na opinião do autor, nenhuma tentativa de mensuração objetiva da qualidade educacional seria possível se não considerasse outros fatores condicionantes do rendimento escolar, como a rotina dos estudantes na escola, os materiais didáticos utilizados, o currículo adotado, entre outros.

No cenário atual, a adoção de mecanismos de controle e indução de melhoria de qualidade dos serviços ofertados, por meio da definição de metas a serem alcançadas em um período previamente definido, acabou gerando uma reconfiguração dos valores próprios do domínio público. Anteriormente estes valores pautavam-se nos ideais de igualdade, fraternidade e cidadania. Ou seja, a educação de qualidade seria um bem social ao qual todos teriam direito. No entanto, políticas focadas apenas nos resultados quantitativos do processo educativo passam a incorporar valores específicos de mercado, priorizando a lógica de eficiência e eficácia⁷ na gestão do sistema educativo e, muitas vezes, desconsiderando os fatores que interferem e condicionam esses resultados. Nessa lógica, mais do que a discussão sobre os aspectos que possam garantir a qualidade dos serviços oferecidos e a consecução do bem comum importam os resultados que a escola consegue obter. Deixa-se, muitas vezes, de discutir aspectos centrais para a qualidade da escola, como a adequação

⁷ Não se desconsidera, nesse texto, que a preocupação com a eficácia e a eficiência dos processos educativos seja importante. O uso eficiente dos recursos públicos é desejável. No entanto, o que se critica é a desconsideração do contexto nos quais os processos educativos ocorrem. Mais do que medir se um processo é ou não eficiente, eficaz ou efetivo, deve-se procurar obter informações sobre os fatores que interferem na realidade, tornando os processos menos eficientes. Esse tipo de avaliação, mais geral, é que tem sido relegada a último plano, no acompanhamento das políticas focado, apenas, nos resultados obtidos.

do currículo adotado, a formação oferecida aos professores, a organização adequada da estrutura educacional visando ao atendimento aos alunos, entre outros.

A discussão da qualidade da escola, e do ensino que nela se realiza, não deveria ser descolada de discussões de fundo, como: que escola se quer oferecer aos alunos que nela se encontram e às gerações futuras? Quais são os aprendizados mínimos desejados? Qual a formação que deve ser oferecida ao professor para que atue nessa escola? Quais as condições estruturais mínimas necessárias para que o processo de ensino e o processo de aprendizagem ocorram dentro de parâmetros adequados? Essas e outras questões remetem à discussão da função da escola na sociedade, imprescindível para se definir o que é, pois, uma escola de qualidade. Discutir metas, sem discutir problemas basilares relativos à escola e ao sistema educacional pode ter efeitos contrários aos objetivos que se quer chegar: o alcance da qualidade do ensino, da escola, da educação.

A centralidade do debate sobre as metas, isolado de outros fatores a elas relacionados, parece estar a serviço da operacionalização de políticas *accountability*, expressão que tem sido divulgada em parte da literatura educacional com um sentido muito mais restrito do que a amplitude do conceito e as diversas dimensões que ele abarca. O conceito de *accountability* assume diversos sentidos nas políticas de avaliação do final do século XX e início do século XXI. Alguns estudiosos realizam duras críticas às políticas e avaliações da qualidade do ensino embasadas neste conceito, enquanto outros conclamam a necessidade de ampliar as estratégias de responsabilização e prestação de contas na administração pública, dimensões que normalmente são tomadas como equivalentes do conceito.

Cabe observar que a despeito de se justificarem enquanto política de *accountability* ou de responsabilização, a perspectiva assumida por algumas das políticas de avaliação e dos indicadores de monitoramento que são propostos no âmbito educacional, parece afastá-las do sentido da responsabilização social que impulsionou o desenvolvimento do conceito de responsabilização aliado à avalia-

ção educacional originado nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos, valorizando a dimensão de prestação de contas, também inerente ao conceito. No entanto, a prestação de contas deveria ser concebida como um pressuposto para a realização da responsabilização, e esta que deveria ser entendida em seu sentido mais amplo, como base para o aprimoramento de programas, da sociedade e da condição humana.

Entretanto, a preocupação com os a eficiência nos gastos e os resultados obtidos, muitas vezes, passa a ser o foco da política de responsabilização. Tais políticas tendem a deixar de lado a questão mais ampla da responsabilização social, atendo-se apenas ao caráter de gerenciamento contábil ou de prestação de conta que pode ser depreendido do termo. Cabe lembrar, contudo, que outras dimensões, como a de fornecimento de informações para a população e a possibilidade de garantia do direito público fazem parte da ideia de responsabilização social ou educacional.

A ideia de responsabilização educacional é ilustrada por Brooke (2006) quando argumenta pela necessidade de se criar mecanismos que levem a um maior comprometimento, por parte das escolas e de suas equipes, pelos processos e resultados obtidos. Essa perspectiva leva a considerar os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. A avaliação dos resultados e o estabelecimento de metas possibilitariam, por meio de planejamento e do estudo rigoroso e sistemático e da coleta de dados organizada, o julgamento dos resultados que os diversos sistemas educacionais conseguem alcançar e a explicação, com o auxílio de evidências, do alcance daqueles resultados e não de outros.

No entanto, e esse aspecto parece ser esquecido pelos estudiosos da responsabilização, mesmo essa perspectiva de responsabilização convida ao aprofundamento do debate sobre aspectos processuais relacionados à obtenção dos resultados que, compreenda-se, não precisam ser apenas de desempenho cognitivo, mas deveriam abarcar outras dimensões, como já explicitado anteriormente.

Assim, cabe avançar no debate sobre a qualidade, destacando aspectos relativos ao currículo ofertado, à estrutura de ensino existente, à adequação da formação dos professores, enfim, outras dimensões da qualidade, que ultrapassem a dimensão cognitiva mensurada em uma ou duas disciplinas. Este avanço permitiria aprimorar os sistemas de responsabilização educacional, ampliando seu espectro e contribuindo para a concretização de um modelo de *accountability* que possa configurar-se em um sistema de responsabilização e controle social com vistas ao alcance do bem comum.

Considera-se, pois, relevante resgatar o sentido mais amplo de responsabilização na proposição de sistemas de monitoramento e de avaliações que nele se embasassem, na busca de uma maior compreensão de que os resultados obtidos podem ser úteis, não em sentido meramente administrativo, fiscalizatório e burocrático-formal, mas em uma perspectiva formativa, que favoreça o controle social sobre as ações de intervenção realizadas e também o uso dos resultados obtidos para a mudança de rumos, reajustes e melhorias, no âmbito da gestão do que é público no Brasil.

Por fim, como já ensinava Celso Beisegel (2005), muito antes do acirramento da discussão sobre a introdução de mecanismos típicos das relações de mercado na educação, é absurdo discutir qualidade se não se pensa no conjunto da população. Enfatiza o autor que “qualidade para poucos não é qualidade” e é necessário construir uma escola onde os “excluídos” tenham espaço, possam ser ouvidos e gozem de seu direito à educação.

Uma real mudança, que privilegie a efetividade do direito pleno à educação, implica na redefinição de conceitos. No período de expansão da rede, fez-se necessário levar em conta um conceito de qualidade. Posteriormente, com a introdução de uma lógica de mercado na educação, passou-se a trabalhar sob outro conceito de qualidade, emprestado das práticas empresariais e transferido para o campo educacional, sem que fossem consideradas, necessariamente, as especificidades desse campo. Em que medida essas concepções de qualidade garantem a efetividade do direito à educação é uma

grande questão, cuja resposta deve ser procurada por aqueles que estão envolvidos na proposição de indicadores alternativos que busquem definir e aquilatar essa qualidade.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana; SILVA, Vandr  G. Qualidade e avalia o: algumas questões. **Revista Escola Pública**. São Paulo: Editora Segmento, Especial Avalia o, p. 44-59. Set. 2011.

_____.; SOUSA, Sandra Z kia. Indicadores para avalia o de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015.

BEISEGEL, Celso R. **A Qualidade do Ensino na Escola Pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Constitui o da República Federativa do Brasil de 1988. **D.O.U. 191-A** de 05/10/1988, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: set. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n  9394, de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educa o Nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: out. 2016.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabiliza o educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

JANNUZZI, Paulo M. Considera es sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formula o e avalia o de políticas públicas municipais. **Revista Brasileira de Administra o Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan/fev 2002.

MOKATE, Karen M. Convirtiendo el “Monstruo” en Aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. Brasília, **Revista do Serviço Público**, ano 53, n. 1, jan./mar., 2002.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade de Ensino: uma Nova Dimensão do Direito à Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional**: Teoria, Planejamento, Modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

_____. **Avaliações nacionais em larga escala**: análises e propostas. São Paulo: DPE, 2003. 41p. – (Textos FCC)

A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA EM CONFRONTO COM A LÓGICA DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS

Mara Regina Lemes De Sordi

O texto explicita as razões pelas quais a luta pela qualidade social da escola pública exige avanço nas políticas de avaliação de larga escala e a construção de uma matriz avaliativa regida pela multidimensionalidade do fenômeno educacional é defendida como alternativa propositiva às atuais políticas de regulação. Descreve-se contornos de uma investigação realizada em uma rede municipal de ensino, sob os auspícios do OBEDUC/CAPES, cuja pergunta central é identificar aquilo que a escola pública faz e que reporta como qualidade social e que tem sido desconsiderado nos testes estandardizados, tidos atualmente como a expressão de qualidade educacional hegemônica.

Os resultados da pesquisa confirmam que as escolas trabalham para além dos testes e reafirmam a centralidade da Avaliação Institucional Participativa como recurso à produção de sentidos derivados dos processos avaliativos constituindo-se instância estratégica para a atuação dos atores locais na direção de uma qualidade socialmente referenciada.

CONTEXTO E TENSÕES

Vivemos sob o regime da avaliocracia (CORREA, 2005) no qual tudo se avalia e todos são “objetos” avaliáveis, exceto as próprias políticas de avaliação que se entendem soberanas na definição da concepção de qualidade educacional que querem afirmar, de modo pretensamente neutro, embora comprometidas com a lógica da performatividade. Anunciam, deste modo, a que concepção de

qualidade querem dar vazão, o que confirma a impossibilidade de isenção que acompanha as análises dos processos de avaliação dada a indissociabilidade ético-epistemológica do campo.

O atual contexto educacional mostra-se marcado pela hegemonia das avaliações externas sobre os demais níveis de abordagem da avaliação (avaliação das aprendizagens dos estudantes em sala de aula e avaliação da escola na perspectiva institucional) submetendo-os a uma lógica classificatória, ranqueadora e meritocrática que dificulta a exploração positiva dos princípios da avaliação formativa para além do discurso. Assentada na robustez do processo do qual se nutre, a avaliação formativa mostra-se comprometida igualmente com resultados, mas diverge quanto a forma de os obter e, mais ainda, quanto à natureza dos “produtos” que elege como metas a serem alcançadas. A avaliação formativa norteia-se pelos princípios da qualidade social e exatamente por isso insiste na primazia do processo para gerar e explicar os resultados desejados. Reconhece a complexidade do cenário vivenciado por alunos/professores/diretores/famílias/funcionários, no árduo processo de qualificação da escola pública, dadas as gritantes assimetrias socioeconômico-culturais que envolvem a realidade brasileira. Ao reconhecê-las, não se abstém, no entanto, de possibilitar e encorajar os atores sociais a atuarem sobre a realidade da escola e seu entorno, no âmbito de suas responsabilidades individuais e coletivas, devidamente articuladas e complementadas.

A ação dos reformadores empresariais no campo da educação e na direção da concepção de qualidade de ensino que defendem, engendra-se a partir de uma visão de avaliação que toma o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional o que não se coaduna com a complexidade da realidade da escola pública. Tratar a educação sob viés tão reducionista condena o fenômeno a ser explicado, exclusivamente, a partir de aspectos mais prontamente mensuráveis (âmbito cognitivo e ainda por cima restritos ao básico) fazendo crer que os demais aspectos não são importantes e que sua exclusão em nada prejudica o processo de indução

favorecido pelas formas de avaliação privilegiadas pelas políticas educacionais vigentes.

A perspectiva da avaliação uni/bidimensional que embasa os processos de avaliação externa chamados à cena para expressar o *quantum* de qualidade cada escola possui, parece ignorar a impossibilidade de se isolar ou se exercer controle sobre todas as variáveis que afetam os resultados das aprendizagens dos estudantes e, por conseguinte, a análise da eficácia escolar. Mesmo admitindo-se o monitoramento ativo sobre o trabalho dos professores e sobre a dinâmica curricular desenvolvida pelas escolas, outros vetores concorrem para que as aprendizagens ocorram, bem como para que as aprendizagens ocorridas sejam de fato significativas ao desenvolvimento humano dos alunos. Eliminá-las do debate sobre qualidade implica abrir um parêntese e considerar, como querem alguns, que a admissão teórica de sua existência mostra-se condição suficiente para eliminar seus efeitos sobre a realidade de vida dos estudantes.

Esse contexto e os interesses que justificam seu contorno, no entanto, têm sido contestados fortemente o que faz do campo da avaliação educacional um campo em disputa. Visões antagônicas de qualidade surgem e fazem circular suas lógicas e seus princípios e demandam formatos avaliativos que se revelem aderentes aos compromissos que a adoção destes referenciais de qualidade suscitam nos atores implicados. Sem esclarecer os sentidos da qualidade que subjaz aos modelos de avaliação que se disponibilizam, tenderemos a participar de processos desconhecendo suas pretensões e repercussões no âmbito da educação pública.

Segundo as atuais tendências hegemônicas, a educação deve estar a serviço da produção de conhecimentos e de competências que gerem aumento da competitividade mercadológica, em detrimento da formação humana integral e da construção de sociedades democráticas.

Há, então, uma distinção fundamental entre a educação - bem público e educação-mercadoria. Enquanto a primeira tem como referência central o aprofundamento do Bem Comum se-

gundo valores da equidade e da igualdade democrática e social, a segunda tem seu foco no lucro do empresário e no desenvolvimento de uma sociedade competitiva e dominada pelo individualismo possessivo. Sociedade constituída por indivíduos que competem entre si pela posse de bens particulares é sociedade partida, injusta e violenta. Sociedade cimentada pela valorização dos valores sociais e pelo ideal do Bem Comum tende a ser mais coesa e fortalecida porém não isenta de contradições (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 115).

O autor prossegue esclarecendo que o conceito de bem público é aqui entendido como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais.

Como se depreende há forte tensão entre os interesses individuais e as responsabilidades coletivas que a avaliação da qualidade da escola pública poderia alavancar e ultrapassar. Mas isso implicaria uma opção pela qualidade social em detrimento da qualidade mercadológica que se alimenta dos valores do individualismo, da competitividade e da ideologia do dom nos quais os atuais processos de avaliação externa se embasam.

A educação pública precisa ter qualidade social. Não basta que seja considerada boa nos termos em que alguns grupos a definem: boa nos aspectos instrucionais básicos, boa para assegurar o mínimo que deve ofertar aos que dela mais precisam, boa para promover uma inclusão excludente que se afasta da matriz de formação humana e omnilateral. Qualidade social na escola pública deve orientar-se pela construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo.

Discutir qualidade na e da escola pública revela-se um terreno minado posto que a busca da qualidade educacional versa sobre categoria polifônica em que os acordos não são claros e menos ainda consensuais os interesses. Qualidade na escola pública implica esclarecer para que e para quem se constrói a qualidade e exige, ainda,

que se procure fazer falar aos silêncios e interdições que deixam o campo perigosamente ambíguo. Lembrando Mehry (2005, p. 1)

Talvez uma das piores coisas que podem nos acontecer é fetichizarmos as palavras, como se elas pudessem em si serem portadoras de sentidos e significados sem os sujeitos que lhes dão recheio. Nós é que engravidamos as palavras. Não sou tão ingênuo de imaginar que, neste ato de engravidamento, os sujeitos não tenham já posições tomadas, sejam culturais, políticas, ideológicas, entre várias [...]. Reconhecendo nestes atos a presença de nós mesmos e abrindo-se para novas re-significações, como atos de inseminar palavras, vendo-se também como seu parteiro. Implicando-se com isso. Esse processo só pode ser um ato coletivo no mundo do trabalho, mesmo que seja no plano individual que façamos re-significações, enquanto sujeitos morais.

As aludidas tensões nos levam a reconhecer que temos, de um lado aqueles que trabalham em prol de uma qualidade regida pelos interesses do mercado e do outro, aqueles que querem qualidade na escola pública mas que estão filiados e unidos em torno de uma concepção de qualidade ampliada, detentora de pertinência social, uma qualidade includente e democrática, construída com os atores, com a comunidade e regida pela ideia de bem público. Não podemos deixar de esclarecer de que lado estamos nesta disputa de sentidos e significações e temos que reconverter a avaliação para que esta nos auxilie a firmar aprendizagens permeadas por valores democráticos e eticamente pertinentes.

Admitindo-se que a avaliação em larga escala domina a cena avaliativa mundial e que mostra evidentes sinais de filiação ao paradigma positivista, produto-centrado, podemos e devemos pensar sobre as consequências advindas quando processos alternativos são desconsiderados na produção da qualidade educacional. Há que se refletir sobre os riscos embutidos em processos avaliativos que induzem padronização de práticas pedagógicas a partir de opções curriculares reducionistas assim como processos avaliativos que se en-

gendram sob a lógica de uma sociedade supostamente justa e igualitária, já existente. Tal entendimento tem feito circular e naturalizar as teses da responsabilização vertical, assentada na perspectiva meritocrática e que ajudam a legitimar a privatização da escola pública (FREITAS, 2005).

Considerando que “além de pluricultural a sociedade brasileira é extremamente desigual, cabe indagar: as escolas podem garantir a uniformidade de desempenhos requerida, em contextos com enormes disparidades socioeconômicas e grandes diferenças culturais?” (ESTEBAN, 2014, p. 467). Pode-se esperar que os índices de desenvolvimento, ostensivamente divulgados na forma de ranqueamentos neutralizem a assimetria das condições das escolas e dos estudantes que afetam os resultados obtidos? Pode-se considerar como justa uma avaliação que compara, classifica e rotula (pessoas, escolas, países) sem a devida e respeitosa contextualização das condições objetivas envolvidas?

A negação da diferença é uma das estratégias da produção justificada da desigualdade. Porém, a presença crescente das classes populares na escola expõe as fraturas características da educação escolar e produz constantes confrontos entre diferença e desigualdade que não podem ser apaziguados com o apelo à diversidade. (ESTEBAN, 2014, p. 477).

A ênfase obsessiva nos resultados que buscam espelhar a qualidade da escola, quando definida de fora para dentro e quase sempre de modo descontextualizado das condições objetivas existentes, tende a produzir sofrimento nos diferentes atores por eles afetados. Seja pela sumária culpabilização dos professores pelo fracasso na obtenção dos índices por seus alunos; seja pela desqualificação das práticas pedagógicas que os mesmos elegem e que insistem em ensinar “generalidades” para os estudantes, furtando-os da aprendizagem dos conteúdos básicos que os fará ter êxito nos exames; seja pelo sequestro que faz aos estudantes, de oportunidades de aprendizagens ampliadas orientadas por uma matriz de formação humana em cujo centro situam-se os valores da solidariedade,

da justiça social e da cidadania; seja pelo desprestígio da escola em suas relações com o entorno, em que todos, de alguma forma, sofrem em função dos números que a avaliação faz circular sem as devidas mediações e interrogações.

Cabe indagar sobre a legitimidade destes processos que, em nome do compromisso com a qualidade educacional para todos, reintroduz e justifica, de forma meritocrática, a lógica da classificação entre pessoas, escolas, nações. Freitas (2005, 2011) alerta-nos que políticas de avaliação que se embasam na responsabilização unilateral, na meritocracia estão fortemente ligadas à defesa da privatização da educação como saída.

Tais políticas de avaliação ora em condição de hegemonia convivem ainda com o paradoxo de sobrevalorizar a ação profissional dos professores e, simultaneamente, desqualificar a forma como trabalham entendendo-a como equivocada e dependente de reorientação, especialmente de cunho instrumental. Se os professores trabalham tanto e são importantes, porque insistem em trabalhar de modo errado? A solução do problema, segundo os reformadores empresariais, passa por um “choque de gestão”. Via de regra este discurso circula e vai tomando conta da cena ao mesmo tempo em que cresce a indústria de apoio ao trabalho pedagógico requerido para se ter êxito nos testes standardizados. Êxitos efêmeros e descartáveis mas que afetam negativamente o trabalho docente, diminuindo a autoestima profissional e gerando desapontamento fortemente assentado no desperdício de experiências enriquecedoras ao desenvolvimento humano das novas gerações de que se veem obrigados a abdicar.

A omniavaliação acarreta uma hegemonia da performatividade como principal discurso de legitimação da avaliação: avalia-se, cada vez mais, para incutir e justificar os desejos de competitividade intranacionais e internacionais, quer seja em relação aos sistemas de ensino básico e secundário, quer seja em relação às universidades e/ou ao ensino superior em geral (MACHADO, 2014, p. 336).

Ao longo das últimas décadas, temos assistido ao desenvolvimento de um conjunto de políticas de avaliação segundo três lógicas descritas por Machado (2014):

- a extensão do domínio, o que corresponde à centralidade que a avaliação assumirá como conteúdo e instrumento de política educativa;
- a transformação da narrativa através do trânsito das ambições emancipatórias e centradas na autonomização para as exigências performativas sob uma indexação à economia e ao mercado de trabalho e
- a hegemonização de estatuto, segundo o princípio de um Estado omniavaliador que recua na gestão, mas avança num controle cada vez mais intersticial, no qual a avaliação surge como uma qualificada tecnologia.

Várias consequências se seguem a estas lógicas e trazem a necessidade de agenciamento dos atores sociais para reagir e deter a virulência do modelo adotado pelos reformadores empresariais na educação. Vejamos um pouco mais de perto como o efeito destas lógicas afeta o campo e nos convoca à luta.

- A avaliação tem se tornado um fim em si mesma. Descaracterizada em sua feição educativa, torna-se cada vez menos afeta a iluminar processos detentores de qualidade social na escola pública concorrendo muito mais para o adestramento dos professores para seguir conjunto de práticas que produzem mudanças (nos índices) e são consideradas produtivas na perspectiva da qualidade mercadológica que os inspira;
- Propósitos eminentemente performativos passam a reger a vida das escolas que trabalham pelos índices (governança pelos números);
- Esvaziamento do significado de qualidade educacional na escola pública frente ao reducionismo curricular pro-

duzido de fora para dentro (indução da avaliação ao afastamento de uma matriz curricular sintonizada com os princípios axiológicos da formação humana);

- Visão instrumental da avaliação, asséptica sob o ponto de vista social;
- Instituição de novos panópticos de vigilância da ação educacional (Gestão vertical e por resultados com distribuição de bônus e ou punições explícitas ou implícitas).
- Responsabilização vertical e unilateral dos atores produzindo fissuras nas relações de confiança relacional anteriormente existentes e
- Desprofissionalização dos professores posto que sua ação profissional parece ser melhor desenvolvida a partir dos apostilados que sistematizam receitas prontas para serem seguidas à risca.

Frente a este estado de coisas, cabe reação propositiva rigorosa, radical, o que nos convoca a exercer nosso protagonismo como sujeitos históricos, leitores críticos destas políticas contraditórias que se autoproclamam comprometidas com a qualidade na e da escola pública. Defendem os reformadores empresariais uma escola pública de qualidade em termos que a limita aos filhos das classes trabalhadoras. A estes, o básico basta, posto que já altera para cima as estatísticas que atestam o devido alinhamento do país com as exigências do capital internacional. Metas cumpridas mesmo quando ferem de morte o direito à educação para todos os jovens da escola. Isso nos desafia a distinguir que o acesso e permanência na escola precisa ser complementado com o direito a aprendizagens ampliadas que não se curvem e nem se restrinjam ao que cai nos exames. Isso significa direito à educação e não apenas direito à instrução.

FORMAS PROPOSITIVAS DE ENFRENTAMENTO DA LÓGICA DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO

Parece indiscutível que a defesa dos direitos dos estudantes a uma escola pública cujo referencial de qualidade seja socialmente pertinente exige que os coletivos escolares, as comunidades, se unam e lutem por outro tipo de avaliação desta mesma qualidade. Trata-se de construir dispositivos alternativos que evidenciem claramente os compromissos assumidos com um projeto educativo de larga envergadura social.

Trata-se de movimentar os vetores do campo educacional, exercitando táticas de resistência propositiva traduzidas em esforços conjugados de denúncia e anúncio de outras possibilidades que ainda não foram testadas, dando-lhes visibilidade e credibilidade.

Escrevemos no sentido de contribuir para resgatar o atual enclausuramento unidimensional da *accountability*, chamando a atenção para a necessidade de pensar outras alternativas que sejam mais densas e sustentáveis do ponto de vista teórico-conceitual e/ou que demonstrem ter outra pertinência política e educacional. Mas sabemos também que é preciso o exercício da coragem cívica para por em prática, na realidade das escolas e dos sistemas educativos, essas mesmas alternativas. E este é, certamente, um dos desafios (culturais e políticos) que todos temos pela frente (AFONSO, 2014, p. 503).

Uma resposta potente à políticas de *accountability* vertical pode ser identificada em processos que se regem pelos princípios da **responsabilização participativa** que subjazem os modelos de Avaliação Institucional Participativa (AIP).

A responsabilização participativa inscreve-se como forma de contra-regulação e envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos. Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação

dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91).

A responsabilização participativa assenta-se numa visão de avaliação dialógica, fruto de um processo intersubjetivo rico e plural em que se buscam acordos consensuados de modo transparente e corajoso, negociando-se sentidos, tempos, estratégias e metas. Atores se unem em torno do Bem Comum e, juntos, constroem o futuro pelas decisões que tomam no presente. Neste terreno, apenas os princípios que regem o processo são inegociáveis.

Trata-se, pois, de considerar a avaliação como um trabalho permanente de vigilância crítica em relação à obsessão incrementalista de imposição de padrões de desempenho cada vez mais elevados, ignorando que as pessoas e as organizações não são inesgotáveis. Uma avaliação sustentável estará, assim, no coração de uma mudança paciente, resiliente e autêntica. (MACHADO, 2014, p. 341).

Processos de responsabilização participativa encontram na AIP espaço importante para que os atores (todos) exercitem a interpelação dos significados de suas práticas e exerçam controle social sobre as deliberações que fazem em nome dos interesses coletivos. E produzam novas interrogações potentes para alterar a realidade escolar e alavancar a qualidade social na escola. Comunidades que se portam protagonicamente na vida da escola tendem a ser mais desenvoltas na proposição de modelos de avaliação alternativos. Incomodam-se com o malefício que as políticas de avaliação externa ocasionam e esforçam-se por reagir, de modo criativo e propositivo. Segundo Esteban (2014, p. 472) “faz-se necessária uma perspectiva plural de qualidade, em que o diálogo, a diferença, a alteridade e a solidariedade articulem práticas escolares e processos avaliativos coerentes com os contextos em que se concretizam”.

Como princípios norteadores de processos de responsabilização participativa temos entre outros:

1. Relocalização da avaliação na escola com forte apelo à centralidade da AIP como instância articuladora dos atores da comunidade escolar cabendo-lhes titularidade na definição dos caminhos.
2. Adoção dos princípios da avaliação formativa com respeito à historicidade dos processos e aos princípios do não ranqueamento.
3. Explicitação dos significados da qualidade social sob a perspectiva crítica (engravidamento das palavras) para referencialização do processo avaliatório.
4. Defesa de pluralidades de excelências como expressão de qualidade para todos os estudantes da escola pública tomado como norte para o trabalho docente (AFONSO, 2009, 2012, 2014).
5. Contestação da crença na unidimensionalidade do fenômeno educacional tomada como verdade nos modelos atuais de avaliação de larga escala que pautam a agenda das redes de ensino/escolas e padronizam o teor das aprendizagens que devem ser tomadas como meta.
6. Implicação de todos os atores, inclusive dos governantes com aquilo que lhes compete assegurar para que a qualidade educacional ultrapasse a dimensão discursiva e se construa levando em conta as condições objetivas intra e extraescolar.

Como antídoto à exacerbação da avaliação externa e suas conseqüências mais nefastas, uma avaliação institucional alternativa, enquanto responsabilidade assumida no âmbito da autonomia coletiva dos atores educativos, tem de ser congruente com a revalorização da avaliação formativa, ou de outras formas de avaliação comprometidas com a criação de condições reais de aprendizagem para todas/os, significando, assim, a reposição da confiança nos professores e o reconhecimento da importância de processos partilhados e dialógicos que envolvam os docentes enquanto profissionais, os estudantes, a comunidade e o próprio Estado (AFONSO, 2014, p. 494).

“A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO LONGITUDINAL PARA SUSTENTAÇÃO DA RESPONSABILIZAÇÃO PARTILHADA EM UMA REDE DE ENSINO” E A INVESTIGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LUTA

A proposição do Seminário “A qualidade social da escola pública” justifica-se pelo compromisso com a devolutiva dos dados de investigação aos profissionais da escola/rede de ensino e pelo interesse de socializar avanços com pesquisadores que exploram a temática investigada pelo projeto “A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino (OBEDUC/CAPEs, 2013-2017). Este estudo é sucedâneo do projeto denominado “Avaliação Institucional na Educação Fundamental: potencializando o uso dos dados de avaliações externas pelos profissionais da escola”, desenvolvido pelo LOED entre 2008 a 2012 subsidiado, igualmente, pelo OBEDUC/CAPEs. A continuidade da investigação foi engendrada na mesma rede de ensino na qual a Avaliação Institucional Participativa (AIP) se implementou como política de governo. Interessávamo-nos pela continuidade dos estudos à guisa de acompanhamento dos desdobramentos dessa experiência na rede de Campinas envolvendo 44 escolas em processo de avaliação orientado por princípios da responsabilização participativa (gestão democrática; negociação entre atores e instâncias, participação plural e isocrática dos atores).

Tem como um dos objetivos avaliar o nível de enraizamento dos princípios avaliativos adotados na rede de ensino e que revelem indícios de responsabilização partilhada na qualificação da escola pública. Trabalha-se a partir do ideário da Qualidade Social. Como objetivos específicos foram listados:

- Construir indicadores que expressem a aderência das escolas aos princípios da AIP e que denotem seus compromissos com a qualidade social

- Mapear a dialeticidade entre mudança/permanência presente nos projetos de avaliação institucional regidos pelo ideário da responsabilização partilhada
- Promover avanços no campo das políticas públicas de avaliação introduzindo referentes de qualidade social capazes de expressar a multidimensionalidade do fenômeno educacional em nível de avaliação de larga escala.

Metodologicamente, a pesquisa iniciou-se junto às escolas já vinculadas ao projeto e buscou capturar os indícios de enraizamento citados, por meio da imersão de pesquisadores da rede/bolsistas na realidade das escolas. Posteriormente elaborou-se um instrumento de percepção dos professores sobre a qualidade social da escola incorporando indicadores que expressem o que a escola faz para além dos resultados nos testes estandardizados de modo a potencializar as reflexões que sustentam os processos decisórios nas escolas na direção de um trabalho pedagógico inovador comprometido com uma formação ampliada. Isso constituiu o cerne da pesquisa em sua segunda fase e visou a construir, colaborativamente, uma matriz avaliativa que avançasse na explicitação das múltiplas dimensões da qualidade que passam o fenômeno educacional.

Menos pela formulação da escala multidimensional - ainda que se reconheçam os avanços decorrentes desta construção no campo da avaliação de larga escala - e mais, pelo que o exercício de elaboração conjunta, propiciou aos profissionais, entendemos ser este um subproduto muito instigante da investigação até o momento. O reencontro dos profissionais com práticas e processos de alta qualidade social que foram se tornando invisíveis, ao longo de tempos vividos sob a égide de uma avaliação centrada em resultados excessivamente valorizados e reforçados como signos de uma boa escola dentro de uma boa rede de ensino e assim por diante fizeram ressurgir outros indicadores de qualidade.

Diferentes formas de coleta de dados (entrevista com gestores da SME Campinas, grupos focais, entrevistas coletivas com pro-

fessores em sessões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), análise documental, revisita aos referenciais teóricos da formação humana, geraram a referida matriz que expressa, por meio de algumas dimensões e seus indicadores, dentre as muitas citadas e categorizadas **“aquilo que a escola pública faz que está prenhe de qualidade social mas que vem sendo, de forma recorrente, desprezado pela matriz curricular reducionista que orienta os testes estandardizados”**. Evidentemente tais dimensões foram extraídas da percepção dos professores que participaram da coleta. A terceira fase do estudo envolve a sondagem das percepções dos estudantes sobre a qualidade social de sua escola e imersão etnográfica em determinadas escolas para ratificar ou não as dimensões de qualidade que apareceram como potência na rede municipal.

Mas não há como menosprezar os indícios de qualidade social retratados pelas dimensões estudadas que apontam o valor do trabalho coletivo; da participação; das práticas pedagógicas diferenciadas; da luta pela inclusão e permanência de todos os estudantes; e das relações da escola com a comunidade.

Para além do que dizem os testes, há uma escola viva que encontra nos atores locais a energia para promover aprendizagens mais abrangentes, energia para alargar os horizontes de vida das crianças e jovens que dependem da escola pública para se desenvolverem plenamente nos limites impostos pelo modelo social.

Tendo a qualidade social como foco e a certeza de que a escola pública tem muitos profissionais que lutam pelo direito das crianças aprenderem muito mais do que cai nos testes foi que deliberamos pela formulação da matriz avaliativa como outra expressão de atividade de cunho contra-regulador: a defesa de uma avaliação de larga escala multidimensional capaz de integrar dimensões que as atuais políticas querem que sejam renegadas, esquecidas e menosprezadas em uma verdadeira tecnologia de subtração dos valores, das aprendizagens colaborativas, dos sentidos da cidadania, do respeito à diversidade e à tolerância

Motiva-nos demonstrar, com base nas evidências empíricas da pesquisa, a existência de muitas qualidades na escola que existem e permanecem mobilizando a atuação dos profissionais da educação mesmo quando as políticas públicas querem negá-las, ou quando não se mostram dispostas a evidenciá-las mesmo com todo o avanço das tecnologias das medidas já disponíveis. O reconhecimento da multidimensionalidade da avaliação pode acelerar mudanças nas políticas de avaliação de larga escala de modo a que se perceba formas alternativas de expressão da qualidade social fomentadas por modelos mais enraizados na realidade das escolas.

Tudo isso sem prejuízo da AIP, espaço em que, sem sombra de dúvidas, se fortalece a ação coletiva em favor de uma escola incluyente e socialmente mais justa, na qual o direito à permanência na escola seja sempre associada ao direito às aprendizagens amplas para todas as crianças e jovens.

Uma avaliação regida por uma escala multidimensional é tida como avanço no campo da avaliação em larga escala mas requer o fortalecimento da AIP para que os atores da escola conheçam suas fortalezas e fragilidades nas diferentes dimensões, construam uma linha explicativa, consensuem e deliberem sobre os caminhos a percorrer, devidamente priorizados, em uma linha do tempo longitudinalmente acompanhada. Assim, avanços na avaliação em larga escala são necessários e possíveis no sentido de tornar a qualidade social mais objetivada aos atores diversos, em especial aos gestores centrais que formulam políticas e que precisam (re)conhecer as repercussões de suas opções /omissões na vida das pessoas que são por estas afetadas. Mas, nenhum avanço na avaliação externa autoriza nem justifica o descarte da AIP como espaço privilegiado de interpeção das práticas que a escola desenvolve.

Índices podem e devem ser aperfeiçoados para possibilitar leituras mais inteligentes da qualidade educacional produzida pela escola e seus atores. Porém, índices serão sempre expressão menor de tudo o que acontece na vida da escola e que concerne à qualidade. Devem, no entanto, servir para localizar o estágio da escola em

relação a determinadas e variadas dimensões. Isso feito, diagnosticado o estágio atual da escola, as “medidas” informadas precisam ser apropriadas, relativizadas, reconvertidas pelos atores da escola por meio de exercícios intensos e plurais de interpelação de seus sentidos para que possam gerar consequências que beneficiem o coletivo escolar. Em especial, consequências que garantam os direitos de os estudantes aprenderem e se desenvolverem plenamente.

Quanto mais a avaliação se desterritorializa da escola mais se afasta do viés formativo e iluminador de novos caminhos que expressam sua finalidade e mais se comporta como tecnologia de poder. Logo a qualificação da escola não pode prescindir da AIP como instância mobilizadora dos atores para que juntos e organizados, construam a qualidade social.

O confronto assertivo com os interesses e lógicas presentes nas políticas regidas pelo ideário dos reformadores empresariais no campo da educação não pode se contentar com a crítica de seus pressupostos. Exige, em nosso entendimento, atuação política fazendo avançar paradigmas e reafirmando concepções de qualidade socialmente referenciadas. Assumir postura contra-reguladora envolve aproveitar todas as possibilidades e circunstâncias disponíveis ou criadas para desestabilizar certa ortodoxia que parece acentuar-se no campo da avaliação e isso nos incita a cuidar dos desenhos investigativos que fazemos, a fortalecer o protagonismo que podemos assumir nos lugares em que atuamos, a pronunciar com clareza nosso jeito de estar no mundo engravidando as palavras e os jargões que tem sido disponibilizados para nos afastar dos valores pelos quais temos apreço. Com certeza, a coragem cívica citada por Afonso deverá nos acompanhar nesta luta.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardiza-

dos e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.1, 2009. p. 13-29.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* na educação. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012 .p. 471-484.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014. CORREIA, José Alberto. Contributos para a construção de 'narrativas educativas' de esquerda. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 407-426, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

ESTEBAN, Maria Tereza. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014 .

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

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Seminário de Educação Brasileira. 3. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional**. Campinas: CEDES, 2011.

MACHADO, Eusébio André. Entre a omniavaliação e a confiscação: contributos para uma avaliação dialógica e sustentável. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014.

MEHRY, Emerson. Engravidando palavras: o caso da integralidade. **Congresso Rede Unida**, Belo Horizonte, junho 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-06.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

SORDI, Mara R.; FREITAS, Luiz C. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n. 12, p. 87-99, 2013.

PARTE II

A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA EM DEBATE E O PROJETO OBEDUC: “A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO LONGITUDINAL PARA SUSTENTAÇÃO DA RESPONSABILIZAÇÃO PARTILHADA EM UMA REDE DE ENSINO”

UM OLHAR PARA OS AVANÇOS E RECUOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Mônica Cristina Martinez de Moraes

Thaís Carvalho Zanchetta Denteado

A ESCOLA COMO REFERÊNCIA OU SOBRE A BUSCA DE SENTIDOS PARA SUA AVALIAÇÃO

Desde os anos 1980 tanto as iniciativas acadêmicas como as de políticas públicas vêm se dedicando ao tema da escola, de sua qualidade e avaliação e, de certa forma, buscam compreender se estamos em face de novas políticas de regulação baseadas na lógica de mercado ou se estamos diante de uma nova organização nas relações entre Estado e sociedade, com a revisão de seus tradicionais papéis.

Almerindo Janela Afonso (2009) apontou que as relações e interfaces entre qualidade e avaliação da escola estão em jogo na clara tensão entre as lógicas do público e do privado. A avaliação vem sendo tomada como instrumento de indução de lógicas de controle e privatização da educação e nesse sentido é que se estabeleceria a relação entre avaliação, mercado e quase-mercado em educação, entendido este último como a lógica do mercado no público.

Na Europa, ao final da década de 1990, tendo a crise e a reforma¹ como importantes elementos para a compreensão das políticas educativas, já havia sinais de que uma nova atenção se daria à avaliação (ESTRELA; NÓVOA; SIMONS; FIGARI, 1999). A investi-

¹Albano Estrela e Antonio Nóvoa se referem à situação de crise orçamentária no princípio dos anos 1970 e aos processos de mudança reformadora nos anos 1980 na Europa.

gação educacional estaria, então, se realizando a partir de um esforço de construção de um processo centrado na escola e em sua avaliação, além de propor especial atenção aos processos de reforma e “introdução na educação do conceito de regulação” que, na percepção de Oliveira (2005, p. 768), estaria centrado nos professores.

Na perspectiva da construção de uma metodologia de avaliação que leve em conta diferentes situações e desafios educativos, G. Figari² publicou *Avaliar: que referencial?* traduzido em 1996 para a Língua Portuguesa. Conforme aponta o autor, essa obra “[...] constitui uma etapa num itinerário de investigação sobre a avaliação educativa [...] (p. 23)” e se dedica a esclarecer, entre outros aspectos, o método em que a fundamenta: a referencialização. Figari (1999) chama a atenção para os fenômenos que ocorrem na intermediária entre os processos macro e microsociais, colocando a escola como unidade destinada a criar mecanismos para tratar esses fenômenos localmente. Destaca que na França na década de 1990,

[...] o antigo modelo educativo e de formação profissional, centrado num modelo de referência nacional, cede pouco a pouco o lugar a uma nova forma de organização local, senão mais autônoma, pelo menos mais responsável, na medida em que se encontra mais próxima das expectativas sociais e é mais sensível às pressões do meio e dos atores locais. (FIGARI, 1999, p. 142).

Apresenta, então, para as situações de estudo da escola e de sua avaliação, dois quadros de referência: o referencial normativo³, que estabelece comparação e classificação de resultados e, nesse caso, as escolas são objeto de avaliação; e o referencial criteriado, que relaciona resultados aos critérios que os determinam, como por exemplo, a análise das condições e características das experiências educacionais realizadas e nessa situação a escola é sujeito de avaliação.

² Professor Emérito da Universidade Grenoble Alpes (França); membro do Laboratório de Ciências da Educação.

³Referencial normativo ou situação distributiva ideal.

Na abordagem normativa encontramos três enfoques: o ‘efeito estabelecimento’, a ‘escola eficaz’ e a ‘performance’. Embora tivessem origem nos Estados Unidos, especificamente como desdobramento do relatório Coleman (1966)⁴, na década de 1990, encontraram-se em pleno desenvolvimento na Europa, especialmente na França. A crítica a essas abordagens, na análise de Figari (1999, p. 143), leva em conta que, além do referencial normativo, em geral, se orientar pela análise de resultados e classificar as escolas, “[...] é efectivamente necessário escolher as características que vão representar o objecto [...]”, e afirma: “Estatisticamente fiável, esta abordagem comporta como risco essencial a inferência de juízos de valor globais a partir de informações parciais que detém o estatuto de ‘indicadores’”.

Num outro movimento de reorganização dos sistemas educativos – o emancipatório, ou seja, o que possibilita às escolas maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira, insere-se o referencial criteriado. Tal referencial – que se pretende um método – é definido como

[...] o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objeto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações. (FIGARI, 1999, p. 151- grifos do autor).

Mesmo considerando o referencial criteriado, podemos dizer que ainda há uma zona de avaliação de escolas à margem dos estudos acadêmicos e das experiências educacionais: a autoavaliação da escola. Esse é ainda um campo de avaliação no plano informal, onde estão os ‘juízos de valor’. Por estarem no plano informal, os ‘juízos de valor’ sobre a qualidade da escola, não compõem um quadro das

⁴COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D. and YORK, R.L. 1966. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, US Government Printing Office.

representações nem se conhece um quadro de referências para avaliação da qualidade das escolas na perspectiva de seus segmentos.

Os pressupostos deste referencial se pautam pelo compartilhamento de esforços do coletivo escolar para avaliar para além da medição do desempenho dos alunos em provas externas padronizadas ou da avaliação da competência da gestão escolar, ou ainda, do ranqueamento de professores. Avaliar, nesta concepção, significa tomar decisões, superar as fragilidades e desenvolver o que se considera como uma prática afirmativa da qualificação da escola. Trata-se de avaliar e decidir sobre os esforços necessários para que a melhoria da qualidade do ensino faça sentido para a comunidade escolar. No interior da escola passa a existir a participação qualificada de cada sujeito e a negociação de interesses na busca de um único objetivo comum: a qualidade.

QUANDO TUDO COMEÇOU: DA CARTA DE PRINCÍPIOS AOS PRINCÍPIOS DA AÇÃO

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um processo de política pública de avaliação de escolas denominada **Avaliação Institucional Participativa** (AIP) da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) desenvolvida em três eixos: a autoavaliação das escolas; a avaliação externa da aprendizagem dos alunos e o censo educacional, sendo que

Desde o início do processo buscou-se a construção de um modelo baseado em uma avaliação mais compreensiva e proces-sual afastando-se do modelo de ranqueamento [...] o que procurava-se saber é como 'fazer da escola um local de discussão coletiva sobre os compromissos que ela assume, sobre os problemas que ela tem, sobre as dificuldades que enfrenta para conseguir mais qualidade' (FREITAS, SORDI, FREITAS E MALVAZI, 2004 apud SOUSA; ANDRADE, 2009, p. 53 –grifos dos autores).

Entretanto, tal política de avaliação institucional participativa teve sua origem no ano de 2002 quando pesquisadores e profissionais da SME articularam um processo de avaliação para a rede de ensino do município. Discutiram as concepções de avaliação que subsidiariam o projeto da Rede.

Entretanto, tal política de avaliação institucional participativa teve sua origem no ano de 2002 quando pesquisadores e profissionais da SME articularam um processo de avaliação para a rede de ensino do município. Discutiram as concepções de avaliação que subsidiariam o projeto da Rede.

No ano de 2003 os profissionais da rede municipal participaram de seis audiências públicas para discutirem os pressupostos orientadores da avaliação e apresentarem uma proposta inicial. A partir de então se organizou um documento com um conjunto de dez princípios orientadores de uma proposta de avaliação. Um Conselho gestor foi organizado para compartilhar a elaboração e condução dos trabalhos. A Carta de Princípios⁵ se constituiu a base da proposta de criação de um sistema de avaliação para a rede de ensino municipal de Campinas.

Em 2005, o Departamento Pedagógico (DEPE) da Secretaria Municipal de Educação de Campinas instituiu uma Assessoria de Avaliação e apresenta à rede a proposta de AIP. Nesta ocasião apenas escolas interessadas em implementar o projeto de Avaliação Institucional Participativa faziam adesão espontânea através de sua equipe gestora. Ao todo, onze unidades fizeram adesão à proposta sendo sete unidades de Ensino Fundamental e quatro de educação infantil.

Após um ano de experiências, o DEPE decide assumir uma proposta para todas as escolas municipais de Ensino Fundamental como política pública e uma comissão é composta com especialistas da Rede para, junto com a assessoria do Laboratório de Observação

⁵Disponível em: GERALDI, Corinta Maria Grisola; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **ESCOLA VIVA: Elementos para a Construção de uma Educação de Qualidade Social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

e Estudos Descritivos (LOED) Unicamp, elaborar o plano de avaliação. Esse plano é concluído em 2007.

O plano apontava a avaliação interna da escola, institucional, como central apesar de ressaltar que era composto também por avaliação externa e avaliação de desempenho dos alunos.

Os principais objetivos da avaliação institucional contidos no plano eram:

Por em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela escola.

Identificar as causas dos problemas e deficiências pela escola.

Fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais.

Tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade.

Julgar acerca da relevância de suas atividades de ensino, além de prestar contas à sociedade (SOUZA e ANDRADE, 2009, p. 57).

O plano também propunha que a avaliação interna deveria ser coordenada por uma comissão denominada de Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada escola. Essa comissão deveria ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: professores, alunos, pais, equipe gestora e funcionários. As CPAs teriam como atribuições identificar as potências e fragilidades das Unidades educacionais elaborando críticas e sugestões para a melhoria e providências a serem tomadas, indicando também os responsáveis para a execução das ações sejam eles internos ou órgãos da Secretaria de Educação; analisar coletivamente os caminhos a serem trilhados indicando estratégias de superação dos problemas.

Em 2008, para regulamentar a implementação da Política é publicada a Resolução nº 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). Essa Resolução oficializa as atribuições da CPA e atribui ao Orientador Pedagógico (OP) das Unidades a obrigatoriedade em ser membro da Comissão e articulador de todo o processo. Ao diretor atribui a função de co-responsável pela composição da CPA e pela otimização de tempos e espaços para o desenvolvimento do processo.

No mesmo ano, iniciou um processo de formação dos Orientadores Pedagógicos coordenado pela Assessoria de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Assessora do LOED Unicamp. Neste primeiro ano de implementação os encontros ocorreram durante os meses de fevereiro a setembro, com frequência mensal e os orientadores pedagógicos participavam das formações no seu horário de trabalho. Nesses encontros participavam também alguns Coordenadores Pedagógicos, visto que atuam diretamente com os OPs em assessoramentos semanais.

Neste mesmo início de ano os Supervisores Educacionais foram convidados para participar de uma reunião com a Assessoria de Avaliação e do LOED para tomarem conhecimento da política de avaliação institucional participativa. Alguns encontros com esses especialistas ocorreram nesse período com o objetivo de envolvê-los no processo em questão.

Outras normatizações que dispunham sobre a Política de Avaliação Institucional Participativa foram publicadas a partir do ano de 2008: Decreto nº 16.779 de 21 de setembro de 2009 que Regula as Atribuições de Cargos Previstos nas Leis nº 12.985, de 28 de junho de 2007, nº 12.986, de 28 de junho de 2007 e nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõem sobre os Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais. Esse decreto substituiu a redação que dizia respeito às atribuições dos cargos e, na redação, incluiu a responsabilidade dos servidores com a política de AIP; Regimento Comum das Unidades Educacionais de Campinas, portaria SME nº 114/2010, que indica a constituição das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) definida como colegiado composto por um representante de cada segmento (equipe de gestão, pro-

fessores, alunos, funcionários e pais) visando à avaliação das unidades educacionais nas dimensões interna (autoavaliação da escola) e externa (avaliação de desempenho escolar dos alunos); além das Resoluções de elaboração do Projeto Pedagógico e elaboração do calendário escolar que, no decorrer dos anos, incorporou orientações legais às unidades a respeito da viabilização da AIP enquanto política pública.

No decorrer dos primeiros anos do processo da política várias ações foram promovidas pela Assessoria de Avaliação/DEPE e Núcleos de Ação Educativa Descentralizadas (NAEDs) com o intuito formativo e avaliativo dos processos de traduzir políticas em práticas: encontros das CPAs das escolas; encontros dos alunos representantes das CPAs, seminários regionais de avaliação promovidos por alguns NAEDs; Reuniões de negociação entre as CPAs das escolas e o Secretário de Educação e Diretores de departamentos da SME; publicação de dois livros sobre a política de avaliação implementada sendo que o segundo volume foi escrito pelos próprios profissionais da Rede em relatos das suas experiências; discussão com as Unidades de Educação Infantil acerca da construção da política neste nível de ensino.

Desde o ano de início do processo da política a Secretaria de Educação passou por várias mudanças de gestor central. Isso ocorreu em parte pelo próprio tempo da política – eleições, alternância de poder – e em parte devido a um cenário de instabilidade política que Campinas viveu. Foram seis secretários de educação de 2008 a 2013 e conseqüentemente diferentes diretores de departamentos da SME.

Da mesma forma, na Rede Municipal há uma grande rotatividade de profissionais nas escolas e mesmo nos NAEDs devido ao processo de remoção, aposentadorias e exonerações que causam constantes mudanças nas equipes. Além disso, a rede absorve constantemente novos profissionais que ingressam nos cargos por concursos e que, muitas vezes, desconhecem quaisquer processos de políticas da Rede Municipal de Ensino.

A assessoria de avaliação institucional do DEPE foi mantida desde o ano de 2008 até 2012, quando novas diretrizes da organização do departamento e suas coordenadorias foram implementadas. No ano de 2013, com a mudança de governo municipal, os especialistas dos NAEDs, em especial os Coordenadores Pedagógicos (CPs), tiveram seus locais de trabalho alterados. Todos os CPs compuseram núcleos de trabalho em diferentes coordenadorias do DEPE e passaram a atuar em nível centralizado. A assessoria de avaliação institucional foi extinta e alguns CPs passaram a compor o Núcleo de Avaliação, assim como os demais núcleos como currículo, formação, educação especial, dentre outros.

Como já indicado, a RMEC construiu um modelo de avaliação institucional participativo, compreensivo e processual, e portanto, as inúmeras alterações na SME, desde as instâncias centrais aos profissionais atuantes nas escolas, ou ainda os níveis de compreensão dos princípios deste modelo pela totalidade dos profissionais e demais segmentos no processo da política apontam um movimento de avanços e recuos na consolidação da política pública de AIP.

A QUEM COMPETE DECIDIR? A CPA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO COLETIVO

A análise do processo de AIP da RMEC, por meio de seus profissionais no bojo dos movimentos de elaboração e avaliação coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas, permite observar que a gênese da política se aproxima significativamente do referencial criteriado proposto por FIGARI (1999), pois foi elaborada sob a perspectiva de confiar na escola e no professor sem que isso descaracterize, ao mesmo tempo, um esforço sério do poder público pela necessária busca por sua qualidade (FREITAS; SORDI; FREITAS; MALAVASI, 2004). Decisões sobre a qualidade da educação, nessa perspectiva, passam a ser tomadas pela comunidade escolar por meio da CPA.

A avaliação como expressão da luta contra interesses antagônicos e em conflito pode ser retratada como um campo de forças sociais que disputam a prerrogativa de definição da concepção de qualidade que se busca construir. Exerce força indutora de comportamentos de subordinação às normas estabelecidas, e quase sempre gestadas em nível central, ou permite respostas alternativas e que contrariam a lógica de resultados, mais preocupados em medir que interpretar os significados destas medidas no contexto social que interfere na escola e nos atores implicados.

Por isso, entende-se que as oportunidades políticas de participação nos processos de decisão coletiva, ao promoverem a democratização da escola, produzem resultados que afetam as chances individuais de realização do direito à educação.

Os destinatários de um mesmo pacto social que instituiu as escolas deverão ser chamados a apresentar os valores e representações que têm sobre a qualidade das escolas que procuram para seus filhos.

A política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) prevê para a avaliação interna da escola, a autoavaliação por meio da **Comissão Própria de Avaliação** cuja constituição é representativa de gestores, professores, funcionários, alunos e pais. Nesse contexto, a participação dos diferentes segmentos escolares é requisitada formalmente por meio de um instrumento legitimador dessa participação.

O foco deste modelo é permitir a atuação governante daqueles sujeitos que são qualificados para este debate: a própria comunidade escolar. Nesta concepção são estas pessoas que podem exercer influência decisiva e acertiva nos processos de qualificação das instituições escolares.

A proposta de uma avaliação formativa, participativa e institucional nos remete à ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula, da aprendizagem dos alunos e da responsabilização unicamente do professor.

Nesta concepção, a educação pública deve se pautar na construção do trabalho coletivo dispondo de espaços de mediação e regulação dos diferentes interesses e expressão de diferentes legitimidades: o poder público e sua administração, os alunos e suas famílias, os professores. Este equilíbrio entre a intervenção do estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores pode encontrar formas de regulação local da escola pública para que não fique prisioneira da dicotomia Estado-Mercado. (BARROSO, 2004).

O processo viabilizador do fortalecimento dos sujeitos e favorecedor de seu protagonismo que se apresenta como potência do modelo de AIP, revela para o interior das instituições uma possibilidade de educar as crianças e os jovens para serem sujeitos autônomos, conscientizados e dispostos a não abdicar dos seus direitos de participação real nos rumos de sua trajetória histórica na sociedade.

O que é importante ressaltar é que os limites encontrados para a efetivação de uma prática mais democrática e participativa nos projetos de gestão das escolas públicas, passam pelos próprios objetivos da escola em nossa sociedade capitalista. Os processos que se propõem contrários a esses objetivos, pressupõem outra concepção de sociedade e por isto, devem insistir em uma concepção formativa dos sujeitos envolvidos que aprendem, na medida em que podem exercer sua participação na melhoria da qualidade social do seu espaço educativo, a sua escola. Para isto, é preciso possibilitar o comprometimento de todos e principalmente, pais, alunos e comunidades no processo de qualificação da educação pública.

A qualidade do envolvimento e da organização dos sujeitos que demandam ou são demandados legitimam os processos de negociação. Desta forma, o fortalecimento dos sujeitos é pressuposto para que este processo ocorra de forma legítima.

De acordo com Sordi (2010),

O caráter inovador deste formato avaliativo reside exatamente na possibilidade de horizontalizar o processo de regulação da qualidade da escola pública, redistribuindo o poder entre os diferentes atores em seus diferentes níveis de inserção no siste-

ma de ensino. Isso faz do processo de negociação algo que circula entre os atores e no qual se incorporam argumentos em prol da demanda, mas que não se assentam apenas na capacidade discursiva dos atores, mas, em evidências concretas que indiquem, na forma de metas a atingir, como a escola pretende caminhar em seu processo de qualificação (p. 154).

Nesta concepção, todos os sujeitos envolvidos na escola (alunos, pais, professores, funcionários e gestores) são considerados sujeitos reflexivos e devem expressar suas ideias em um diálogo plural, empenhados em uma tarefa de construção coletiva da avaliação e da qualidade desejada para aquela determinada comunidade.

Destacamos aqui os processos de negociação como princípio caro a esse formato avaliativo e que na origem de sua implementação na RMEC encontrava-se no cerne das atividades sugeridas para o trabalho coletivo da CPA e sua relação com o órgão central.

As pautas dos encontros de CPA, de alunos representantes e dos seminários regionais buscavam potencializar os processos internos de negociação entre os membros da comissão e envolver os sujeitos como protagonistas dos rumos das escolas e da qualidade almejada pela comunidade.

As Reuniões de Negociação entre as CPAs das escolas e o Secretário (a) de Educação e Diretores de departamentos da SME aconteceram periodicamente nos primeiros anos de implementação da Política de AIP. Reuniam as CPAs das escolas com seus representantes (alunos, pais, professores, funcionários e gestão) e o Secretário(a) de Educação com os Diretores de departamentos em uma conversa direta e cada escola tinha a oportunidade de expor as demandas que no trabalho coletivo analisou serem necessárias para a elevação da qualidade daquela instituição, ressaltando aquelas que ela, escola, não tinha gerência para resolver e que necessitava do órgão central para sua resolução. Para a SME tratava-se de um momento em que essa instância podia compreender, para além das leituras dos documentos produzidos pela escola, o trabalho desenvolvido, a realidade das comunidades e as necessidades locais para a continuidade e

avanço dos projetos educativos. Para os sujeitos das escolas, para além de exporem suas demandas aos órgãos centrais da SME, tratava-se da possibilidade real de exercerem o protagonismo na participação nos rumos da história daquela instituição e se formarem politicamente nesse processo.

Assim, evidenciou-se ao longo do processo da política de AIP que as comunidades escolares compreenderam o significado de sua participação na tomada de decisões sobre a qualidade da escola e, passo a passo, foram persuadidos de que ao potencializarem determinados temas para o encaminhamento às Reuniões de Negociação assumiam o protagonismo acerca da qualidade desejada. Em suma, avançaram do discurso de que as decisões sobre a qualidade da escola são técnicas e, portanto, seriam tomadas por um núcleo especializado e assumiram a politização inevitável da construção do conceito de qualidade.

As ações que foram desenvolvidas sistematicamente pelos gestores da política em suas fases iniciais contribuíam para a consolidação dos processos nas escolas, pois incentivavam-nas e às suas CPAs a se manterem em atuação constante. Os encontros de socialização dos trabalhos realizados pela CPA, e, principalmente, as Reuniões de Negociação, aqui entendidos como momentos que valorizavam a atuação autônoma e protagonista da escola e priorizavam a escuta às vozes dos sujeitos e o diálogo com eles, impulsionavam o movimento de avaliação da escola atribuindo-lhe sentido de compartilhamento de decisões e dando visibilidade à sua importância na qualificação do trabalho coletivo da instituição.

O que se assistiu, porém, ao longo dos sucessivos governos ao se depararem com tal movimento foi um grande obstáculo inercial: nenhum processo foi interrompido, bloqueado ou suspenso, mas o processo da política passou a sofrer resistência à aceleração; resistência aos avanços de democratização dos processos decisórios. Traduzido no distanciamento do nível central da SME dos processos de avaliação realizados pelas escolas, evidenciou-se a resistência à de-

mocratização e ao compartilhamento das decisões nos rumos das políticas públicas.

De forma inversa, o que se mostrou no decorrer dos anos pelas comunidades escolares e suas CPAs foi o estreitamento de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e equipe gestora no que diz respeito ao diálogo interno que vem permitindo o estabelecimento de compromissos construídos coletivamente e suficientes para o enfrentamento à falta de respostas e a percepção de que é negado à escola e a seus sujeitos a influência decisiva no processo de qualificação da instituição. Evidencia-se nesse movimento a forte tendência a uma condução centralizada de políticas públicas que se tornam distantes das necessidades das escolas.

É certo, porém, que de ora em diante com a ruptura institucional do país, a instalação de Reuniões de Negociação, ainda que locais, que em geral versam sobre a qualidade da escola pública – tema de interesse público, coletivo e motivo de controvérsia – será tratada ainda mais como questão de especialistas.

Em um movimento de avanço e recuo, ao mesmo tempo em que o processo é marcado pela inércia, aponta para caminhos promissores que se firmam na resistência dos coletivos escolares que se estabeleceram ao longo do processo. O engajamento dos sujeitos e o fortalecimento dos colegiados no interior das escolas tornam-se condição para que a comunidade escolar, em seu sentido amplo, como os únicos investidos de legitimidade para tal, não abdique do direito de ser protagonista da avaliação e do processo de qualificação da sua escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Interfaces entre o público e o privado para a oferta educacional. CEDES: **Anais** do II seminário de Educação Brasileira: os desafios contemporâneos para a educação brasileira e os processos de regulação. Campinas/SP: Unicamp, 2009.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação** – v. 17 – ano 002 – p. 49 – 83, Braga, Portugal, 2004.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução no. 05, de 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. Diário Oficial do Município, Campinas/SP, 07 de maio de 2008, p. 4.

_____. Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos. **Decreto no. 16.779, de 2009**. Regulamenta as atribuições de cargos previstos na Lei nº 12.985, de 28/06/2007, na Lei nº 12.986, de 28/06/2007 e na Lei nº 12.987, de 28/06/2007, que Dispõem sobre os Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais. Diário Oficial do Município, Campinas/SP, 26 de setembro de 2009, p. 1.

GERALDI, Corinta Maria Grisola; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs). **ESCOLA VIVA: Elementos para a Construção de uma Educação de Qualidade Social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FIGARI, Gérard. **Avaliar que referencial?**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Orgs.). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. Edição atualizada. p. 139-154.

GRAÑA, François. ¿Democratizar la democracia? Las nuevas formas de diálogo social. **Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional**, n. 156, 2005. p. 125-148.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 753-775. ISSN 0101-7330. Doi: 10.1590/S0101-73302005000300003.

SORDI, M. R. L. Há Espaços para a Negociação em Políticas de Regulação da Qualidade da Escola Pública? In: **Educação: Teoria e Prática** - Rio Claro, v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 147-162,. 2010.

_____.; SOUZA, Eliana. S. **A Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. Editora Millennium: Campinas –SP, 2009.

FORMAÇÃO HUMANA E OS SIGNIFICADOS DAS PALAVRAS EM DISPUTA: AFINAMENTO CONCEITUAL

Sara Sadra de Oliveira

O projeto “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” foi motivado por uma questão norteadora: o que as escolas fazem que não é capturado pelos testes externos focados, sobretudo, na proficiência em português e matemática? Ou, em outras palavras, o que é qualidade de ensino para além desse desempenho específico dentro da dimensão cognitiva? Partíamos de um pressuposto de que o desenvolvimento das crianças e jovens extrapola o cognitivo, e a escola inevitavelmente trabalha atitudes e valores, seja por meio da organização do trabalho pedagógico, seja pelas interações/relações sociais entre alunos e professores. E considerando ainda que, mesmo dentro da dimensão cognitiva, o trabalho com apenas duas áreas do conhecimento é insuficiente para a formação de um sujeito que saiba compreender e se posicionar no mundo em que vive.

Esse pressuposto norteou o trabalho do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP, cujo objetivo foi desenvolver uma matriz avaliativa coadunada com princípios de formação humana que, embora considerados na Constituição Federal de 1988 e na LDB no. 9.394/96, são negligenciados pelo instrumento que tem sido o grande referencial definidor da qualidade em educação: as avaliações externas em larga escala. Mais do que incorporar tais princípios num instrumento de medição, pretendíamos conferir-lhe sentido por meio da avaliação institucional participativa. Ou seja, reforçar o protagonismo do coletivo escolar (alunos, famílias, funcionários de apoio, equipe gestora,

professores) desde o momento inicial de reflexão sobre o que é qualidade educacional passando pela análise dos dados quantitativos de sua escola.

Buscando então compreender o que é essa outra qualidade possível, praticada e valorizada pelas escolas, mas sem visibilidade nos atuais índices e testes padronizados, o LOED ouviu as equipes gestoras e professores de oito escolas da rede em dinâmicas de grupos focais. Esses profissionais trouxeram considerações importantes como: a escola precisa ser acolhedora com os alunos; envolver-se com os problemas e potências da comunidade que atende; trabalhar temas de relevância social e valores como cooperação e solidariedade; considerar a voz dos alunos e suas famílias na definição do Projeto Político Pedagógico; ajudar a desenvolver o senso crítico das crianças e jovens; entre outras.

Muitas dessas questões sempre foram bastante caras ao LOED em sua defesa do trabalho coletivo e da participação de todos os segmentos da escola em um processo de avaliação institucional que considere a multidimensionalidade da qualidade educacional. No entanto, quando chegou o momento de traduzir essas diversas questões em perguntas de um instrumento de medição, houve a necessidade de explicitar, a partir dos referenciais do grupo, os entendimentos e significados dos vários termos e expressões, esclarecendo qual concepção de qualidade e de formação os embasava.

Era necessário, então, discutir entre nós pesquisadoras(es): o que é qualidade? Que tipo de homem/mulher queremos formar? Qual organização do trabalho pedagógico é necessária para essa formação? Estamos falando de que tipo de trabalho coletivo, participação, solidariedade, valores, atitudes, criatividade, criticidade?

A disseminação do uso dessas palavras, seja nas diretrizes das políticas nacionais ou mesmo dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, torna imprescindível que uma pesquisa crítica aos pressupostos dessas políticas e organismos delinear claramente qual concepção de formação a fundamenta, esclarecendo como pretende se diferenciar daqueles. Da mesma forma, à medida

que pretendíamos submeter nosso trabalho às contribuições de pesquisadoras(es) de outros grupos/instituições, precisávamos marcar de onde estávamos falando. Mesmo dentro do grupo há diferenças, de forma que a empreitada coletiva de afinamento das concepções que assumiríamos enquanto grupo foi bastante rica e trouxe muitos aprendizados.

Parece sempre mais fácil definir o que não se quer. Isso tínhamos mais claro. Partimos daí para, aos poucos, sistematizar o referencial que subsidiasse o que queríamos: uma matriz de avaliação comprometida com a formação humana das crianças e jovens que frequentam a escola pública.

CONSTRUINDO UMA COMPREENSÃO SOBRE FORMAÇÃO HUMANA

Desde a década de 1990, o professor Luiz Carlos de Freitas, coordenador e fundador do grupo LOED, sistematiza em suas obras a crítica às políticas neotecnistas (FREITAS, 1992), fundamentadas no pressuposto de que traçar os melhores cursos de ação para a educação seria uma questão essencialmente técnica, baseada num modelo consensual e numa racionalidade a priori, definida como o “melhor jeito” de agir, senão o único, uma vez que seria determinado pela escolha mais racional. Nesse sentido, cabe aos órgãos centrais definir o que é qualidade e aferir objetivamente o alcance desta qualidade. Aliados aos movimentos empresariais mais do que aos dos educadores (FREITAS, 2012), os governos perseguem a qualidade de seus sistemas de ensino pautados principalmente na melhoria dos índices atualmente disponíveis, por exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acabando por reduzir, na prática, a qualidade educacional ao desempenho acadêmico em Português e Matemática e ao fluxo escolar. Freitas (2012) analisa que se trata de uma preocupação em oferecer aos alunos um mínimo de conhecimento básico necessário ao trabalho hoje, ou seja, de garantir a aquisição de habilidades e competências que tornem os indivíduos

“empregáveis” (GENTILI, 2002), aptos a competir em um mercado de trabalho que exige, mesmo nos postos menos qualificados, um mínimo de habilidade de leitura e cálculo.

No entanto, o discurso das diretrizes oficiais não restringe a educação ao papel de formar trabalhadores. A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 reconhecem o direito à formação humana, defendem a educação como uma atividade que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a formação escolar é vista como o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, devendo proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Além do âmbito nacional, há documentos balizadores que também conferem à educação um papel ampliado. O documento Estratégia 2020 do Banco Mundial (WORLD BANK, 2011) pontua os diversos benefícios propiciados pela educação, os quais transcenderiam o nível do indivíduo e de sua família para alcançar a coletividade: além de aumentar a produtividade e o crescimento econômico, a educação possui papel na redução dos níveis de pobreza, incidindo também na melhoria da saúde, aumento da longevidade e redução da natalidade, na capacidade das pessoas em gerenciar a própria vida, em lidar com novas tecnologias e com tempos de crise econômica, contribuindo por fim com o aumento do engajamento na vida cívica. Uma educação de qualidade é considerada condição para promover desenvolvimento econômico e social, para que os abalos da economia sejam amenizados, e as taxas de desemprego, pobreza e criminalidade reduzidas.

Ainda nessa linha, esse mundo globalizado, complexo e incerto exige outras habilidades além da leitura e escrita que capacitem as pessoas a enfrentar os desafios contemporâneos, o que incluiria pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, de trabalhar em equipe (WORLD BANK, 2011), passando pelas “habili-

dades sócio-emocionais”, discutidas no Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do Século 21”, ocorrido em 2014, tais como: curiosidade, perseverança, criatividade, resiliência, determinação, autocontrole, otimismo. Nas palavras do ministro Mercadante¹, essas habilidades também incluem “[...] lidar com conflito de forma pacífica, respeitar o outro, aprender a conviver com a diversidade”².

Nesse sentido, considera-se que o desenvolvimento social e a melhoria da vida das pessoas dependem de suas capacidades internas, de seu espírito empreendedor, seu esforço em buscar qualificar-se constantemente, de sua habilidade em disputar adequadamente os escassos postos de trabalho, e de uma disposição em se adaptar às adversidades que a sociedade vigente lhes impõe. A escola, ao ensinar às pessoas todas essas disposições e capacidades, cumpre papel crucial na resolução dos problemas econômicos e sociais. É necessário ser “criativo”, “perseverante”, “resiliente” no sentido de encontrar saídas individuais para superar as crises, sair da pobreza, arrumar trabalho.

A perspectiva do Fórum e do Banco Mundial refere-se ao fomento da “criatividade” em termos de capacidade para encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames de uma sociedade excludente e desigual, que não tem oferecido as mesmas oportunidades para que todas as pessoas possam realmente fazer suas escolhas, segundo conclusão da Organização das Nações Unidas (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM, 2016). Tal perspectiva não defende o trabalho nas escolas a partir de uma compreensão crítica que capacite nossas crianças e jovens a questionarem os determinantes sociais, culturais, contextuais que nos conduziram e continuam conduzindo a essa situação. Também é ausente o debate sobre a melhoria das condições objetivas de existência

¹Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/> Acesso em: 03 mar. 2017.

²Vídeo “Educação no Século 21 - Disponível em: <<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/>>. Acesso em 15 maio 2017.

dos milhões de pessoas que ainda vivem/sobrevivem de forma sub-humana, alijadas dos direitos humanos e sociais à vida, terra, moradia, saúde, trabalho, renda, alimentação, identidade.

Diante dos dados, expostos a seguir, que atestam a segregação social e racial imperante em nosso país, não é possível acreditar que chegamos a essa situação devido à falta de esforço e de habilidade de milhões de pessoas. Torna-se então imperativo refletir sobre como as estruturas e instituições sociais, entre elas a escola, contribuem para a perpetuação dos processos de exclusão, e ao mesmo tempo como podem avançar rumo à transformação dessa situação.

A Constituição Federal (1988) e a LDB no. 9394/96 referem-se a “desenvolvimento humano”, “dignidade” e “acesso a direitos”, mas como as atuais políticas educacionais sugerem que a escola trabalhe essas dimensões se nosso grande referente de qualidade ainda é pautado na proficiência em português e matemática? Se não questionamos as formas de produção das injustiças sociais, acirradas num contexto educacional de competitividade, controle, meritocracia e de responsabilização unilateral dos profissionais da escola? A tentativa de avançar no debate de qualidade por meio das “habilidades sócio-emocionais” cumpre esse papel de trabalhar com o desenvolvimento humano nas escolas, sob a perspectiva da garantia de direitos e da dignidade humana?

O Programa de Desenvolvimento da ONU produziu dois relatórios (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM, 2010; 2016) que analisam o desenvolvimento humano em países da região América Latina e Caribe. No relatório de 2010, o Brasil despontava como o país com terceiro pior índice de desigualdade no mundo. Uma das conclusões é que “[...] a desigualdade observada em renda, educação, expectativa de vida e outros indicadores persiste de uma geração a outra e, mais que isso, está também associada a um con-

texto de baixa mobilidade social³ (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM, 2010, p.7, tradução livre).

Analisando o período de 2003 a 2013, o relatório de 2016 conclui que, na região em geral, houve avanços no aspecto específico da renda, à medida que 72 milhões de pessoas saíram da linha da pobreza e 94 milhões ascenderam à classe média desde 2003, devido às políticas sociais inovadoras e ao crescimento econômico inclusivo. No entanto, o relatório alerta que mais de um terço dessas pessoas correm o risco de voltar à situação de pobreza, o que reforça a prioridade de proteger essa população em situação de vulnerabilidade e os milhões que nunca saíram da pobreza, por meio de sistemas de seguridade social (transferências e pensões), do acesso à educação, saúde, moradia, do combate a todas as formas de exclusão e humilhação (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM, 2016).

Os relatórios partem de uma perspectiva multidimensional que considera o desenvolvimento humano e o bem-estar de forma holística, para além da renda, incluindo o acesso a serviços sociais básicos, a garantia de que as pessoas possam realmente fazer escolhas para suas vidas e usufruir igualmente dos seus direitos. O diagnóstico da região mostra que esse desenvolvimento está longe de ser alcançado, inclusive no Brasil. Além da desigualdade de renda e de acesso a bens e serviços sociais, o relatório aponta o problema da discriminação por gênero, raça, cor, orientação sexual, sugerindo a necessidade de “implementar políticas de proteção, ação afirmativa, empoderar os cidadãos e reconhecer os direitos individuais e coletivos”⁴.

Muitas formas de exclusão transcendem a renda e estão associadas com tratamento desigual, discriminação, violência e estigmatização baseados em etnicidade, raça, cor da pele, identi-

³The inequality observed in income, education, life expectancy and other indicators persists from one generation to the next and, moreover, it is also associated with a context of low social mobility.

⁴[...] implementing protection policies, affirmative action, empowering citizens and recognizing individual and collective rights.

dade e orientação sexual, gênero, deficiências mentais e físicas, religião, nacionalidade, etc. Acabar com os fossos materiais [renda] não é suficiente para erradicar essas formas de exclusão⁵ (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM, 2016, p. vi. tradução livre).

Nesse sentido, corroborando dados do IBGE, o relatório de 2010 demonstra como a discriminação por gênero e étnico-racial ainda se encontra, nos países da América Latina, profundamente enraizada nas estruturas sociais, afetando as oportunidades de escolaridade, renda, e emprego de mulheres e negros/as e indígenas.

Segundo dados divulgados nesta sexta-feira (4) pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os negros representavam apenas 17,4% da parcela mais rica do país, em 2014. [...]. Por outro lado, na população que forma o grupo 10% mais pobre, com renda média de R\$ 130 por pessoa na família, os negros continuam parcela majoritária (Disponível em <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/>, acesso em 12 nov.16).

Segundo a medida de empoderamento de gênero, que mede o grau de participação da mulher nas decisões políticas, seu acesso a oportunidades profissionais, sua participação nas decisões econômicas, e seu poder de decisão a respeito dos recursos financeiros, a desigualdade é ainda maior⁶ (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM, 2010, p. 27. tradução livre).

Uma comparação do progresso alcançado em direção às metas de desenvolvimento do milênio (MDGs) pela população de

⁵[...]many forms of exclusion transcend income and are associated with unequal treatment, discrimination, violence or stigmatization based on ethnicity, race, skin color, identity and sexual orientation, gender, physical or mental disability, religion, migrant status or nationality. Closing material gaps is not enough to eradicate these forms of exclusions.

⁶According to the gender empowerment measure (GEM), which measures the degree of participation of women in political decisions, women's access to professional opportunities, their participation in economic decisions, and the decision-making power they have over economic resources, inequality is even greater.

descendentes europeus (PED) em oposição à de indígenas e afro-descendentes (IPAD), mostra que ainda há fossos entre os dois grupos [...]. Por exemplo, os níveis de pobreza dos IPAD são evidentemente mais altos do que os do PED, com exceção da Costa Rica e Haiti [...]. Essa diferença pode ser atribuída a diferentes fatores, um dos quais se relaciona aos benefícios que cada grupo obtém da educação formal. Na média, os PED tem um retorno mais alto da educação do que os IPAD, o que lhes oferece mais incentivos para continuarem estudando. Essa situação reflete na diminuição das matrículas dos IPAD-no decorrer dos níveis de escolarização⁷ (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM, 2010, p. 32. tradução livre).

Essa situação de eliminação adiada, ou inclusão excludente, já foi documentada na literatura internacional (BOURDIEU, 2001) e nacional (FREITAS, 2007). No momento em que o acesso ao ensino fundamental pode ser considerado universalizado no Brasil, devemos atentar o olhar aos processos de exclusão mais velados que ocorrem dentro do sistema de ensino, produzindo trajetórias desiguais no contexto escolar, social, e na vida profissional.

Estudos sobre a realidade brasileira (ARROYO, 2011; FREITAS, 2007 e 2012) analisam como a estrutura da nossa escola reproduz os processos de exclusão que ocorrem na sociedade, por meio das avaliações, do currículo e da organização do trabalho pedagógico. Tanto as avaliações formais da aprendizagem dos alunos, manifestas nas notas/conceitos, quanto as informais, caracterizadas pelos

⁷A comparison of the progress made towards the Millennium Development Goals (MDGs) by the population of European descent (PED), as opposed to that of indigenous peoples and Afro-descendants (IPAD), shows that there are still gaps between both groups (Busso, Cicowiez and Gasparini, 2005).⁷ For example, poverty levels of IPAD are manifestly higher than those for PED, with the exception of Costa Rica and Haiti (see Chart 2.5). This difference can be put down to a range of different factors, one of which relates to the benefits that each group obtains from formal education. On average, the PED has a higher return on education than the IPAD, which gives them greater incentive to continue studying. This situation is reflected in the decrease in enrolment levels of the IPAD as youth from this group move from one level of education to the next.

juízos de valor que o professor faz sobre comportamentos e atitudes (FREITAS, 2012), cumprem uma função de sancionar determinadas posturas, conteúdos, valores e excluir outros que não estejam em conformidade com aqueles desejados pela escola. Arroyo (2011) completa que as variadas formas de classificação dos alunos (reprovações, repetências, enturmações como lentos, defasados, abandonando a escola, voltando ao noturno, à EJA) são vivências segregadoras que os ensinam a se pensar como inferiores, a inculcar uma imagem negativa sobre si mesmos.

O ordenamento dos currículos ajuda a reforçar esses processos de exclusão, à medida que seus conteúdos de história, geografia, os textos de português, os livros didáticos não garantem o direito dos alunos de entenderem a si e a seus coletivos de origem como sujeitos ativos na produção histórica da cultura e do conhecimento; ao invés, muitas vezes acabam reproduzindo imagens pejorativas dos coletivos populares, vistos como entraves ou manchas ao progresso nacional, ora como ignorantes, preguiçosos, incultos, ora como dóceis, simplórios, ingênuos, ou como agressivos, indisciplinados, violentos (ARROYO, 2011).

Aliado a isso, a organização da escola afasta-se das práticas sociais, das experiências dos/as alunos/as, de suas indagações e vivências como base para a produção dos conhecimentos e compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que inibe sua participação nos processos de gestão escolar, de elaboração do Projeto Político Pedagógico, de reflexão crítica a respeito dos sentidos da escola, seus conteúdos, avaliação, metodologia, concepções (FREITAS, 2012).

Trabalhar na perspectiva da formação humana, ou do desenvolvimento humano na sua plenitude, exige reconhecer esses processos de exclusão que ocorrem nas escolas e pensar alternativas para sua superação, que garantam o direito dos alunos/as a se reconhecerem humanos à medida que se apropriam, refletem sobre, resignificam e produzem saberes, cultura, valores, interpretações do mundo.

No entanto, apesar de defenderem uma “formação ampliada”, o Fórum “Educar para as competências do Século 21” e o Banco Mundial não defendem o aprofundamento do ensino de disciplinas como geografia, história e sociologia, tampouco da história dos sujeitos e movimentos indígenas, negros, feministas, camponeses, ribeirinhos, das periferias das cidades, os quais, apesar de serem considerados “marginais” ao longo da história, contribuíram na formação intelectual, cultural e moral da humanidade. O sentido do estreitamento curricular pode ser observado, ainda, na recente Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que diminui a carga dessas disciplinas no Ensino Médio, estabelecendo apenas língua portuguesa e matemática como disciplinas obrigatórias para os três anos dessa etapa de ensino.

O Banco Mundial e o Fórum defendem o “pensamento crítico”, mas não reforçam a necessidade de a escola ajudar a compreender a história das diferentes formas, mais e menos veladas, de exclusão desses movimentos e sujeitos que têm sido considerados sub-humanos ou um “fardo” ao progresso nacional (ARROYO, 2011); nem a necessidade de a escola refletir sobre o que levou os alunos das escolas públicas - seus vizinhos e suas famílias, em sua maioria negros, pardos, pobres - a estarem hoje em uma condição muitas vezes sub-humana de vida. Ao defenderem “perseverança e autocontrole”, referem-se mais a uma postura de adaptação a dadas condições sociais e econômicas do que à capacidade dos alunos/as reconhecerem-se sujeitos históricos que contribuem com a formação/transformação dessas condições. Referem-se à formação de “cidadãos críticos”, junto com documentos nacionais como a LDB nº. 9.394/96, mas como a estrutura da escola hoje permite a participação dos alunos nos processos de elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico?

Falam em “respeito” e “aprender a conviver com a diversidade”, mas como as políticas hoje existentes subsidiam e incentivam o trabalho nas escolas, por exemplo, com as questões de gênero e étnico-raciais, em tempos nos quais qualidade da educação virou si-

nônimo de bom desempenho nos testes de português e matemática; e nos quais tratar sobre essas questões, urgentes em um dos países mais desiguais do mundo, é vetado em nome da defesa de uma pretensa “escola sem partido”?

É necessário também discutir que, mesmo quando os alunos desenvolvem sua capacidade de leitura e cálculo, estão refletindo sobre determinados problemas, indagações, situações vivenciadas e produzidas por sujeitos históricos em determinados contextos sociais, culturais, econômicos. Qual é o conteúdo dos textos que estão lendo? Quando foi produzido, por quem, a partir de quais motivações? Sobre o que refletem e escrevem quando são chamados a produzir um texto? Quais problemas estão resolvendo com as operações e fórmulas matemáticas? Nenhuma área está isenta a essas questões e todas elas, no conjunto, caminham no sentido da formação plena integral do aluno/a como ser humano, histórico, social, cultural, ético, corpóreo, de diferentes linguagens, estético, de memória, de imaginação, sensibilidade, de identidades individuais e coletivas.

Considerando que o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social, Paro (2000) denuncia a atual incapacidade da escola em realizar uma educação comprometida com o efetivo bem viver dos educandos e com uma sociedade mais humana e democrática, uma vez que as políticas públicas têm se preocupado mais com exames e com a meta essencial de preparar para o mercado de trabalho.

A principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia. Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira — injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social etc. —, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece

politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2000, p. 3).

A perspectiva da qual partimos considera que as pessoas tornam-se membros do gênero humano conforme se apropriam do patrimônio material e espiritual acumulado pela humanidade, e reconhecem-se, nesse processo, como sujeitos dotados de múltiplas potencialidades - físicas, intelectuais, artísticas, políticas, éticas - capazes de produzir também esse patrimônio. Balizando-nos em Arroyo (1991), Caldart (2000), Freire (2011), Freinet (1998), Manacorda (2010), entendemos a formação humana como o processo pelo qual as pessoas se humanizam a partir da sua interação com a natureza e com outros homens e mulheres, natureza aqui entendida como aquela que incorpora progressivamente as realizações e intervenções humanas. Conforme as pessoas se apropriam, pela educação em sentido amplo, desse conjunto das realizações humanas, elas se formam enquanto seres sociais e culturais, preparando-se para o usufruto dos bens espirituais e materiais produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas múltiplas potências para serem co-produtoras desses bens e das condições de existência.

O ser humano é visto, o ser humano é visto, nessa perspectiva, como um sujeito histórico e social, formado pelas circunstâncias sociais e também (trans)formador de tais circunstâncias, apropriador e produtor de cultura e de conhecimento. Assim, o humano forma-se em suas múltiplas vivências, indagações, interações e práticas sociais, entre elas a escola, cuja função nessa perspectiva não é preocupar-se estritamente com a transmissão de informações passíveis de serem aferidas nos testes de proficiência em português e matemáti-

ca. É, sobretudo, reconhecer esses múltiplos processos formadores, trabalhar o conhecimento e a compreensão da realidade a partir dessas vivências e indagações, permitindo que todos/as reconheçam sua identidade na produção da cultura e do conhecimento e possam usufruir plenamente desses bens.

Trabalhar nessa perspectiva significa reconhecer os saberes, as experiências, os pensares, as indagações, os interesses e a visão de mundo dos alunos/famílias que frequentam a escola pública, a partir da concepção freireana defensora do diálogo entre educadores e educandos como forma de conhecerem a si mesmos e ao mundo enquanto agem na busca por condições e relações mais humanas. Trata-se de uma compreensão do conhecimento e da educação que garante o direito das pessoas a entenderem a si e ao mundo como sujeitos/processos históricos em constante transformação criadora. Isso implica considerar as experiências sociais, vivenciadas cotidianamente por professores e alunos, como a base viva que levanta indagações, angústias, questionamentos, que são os motivadores da produção histórica do conhecimento, no passado e no presente (ARROYO, 2011).

Nessa perspectiva, a organização da escola é repensada e tensionada, à medida que passa a se conectar com a vida fora de seus muros, com a realidade social e suas contradições, a partir das vivências de professores, alunos, famílias e da compreensão de seus significados e inter-relações.

Sobre esta base real se examinará o conteúdo das diversas disciplinas e seus desdobramentos. A excursão de reconhecimento etnográfico do meio, de levantamento de conteúdos vivos, de trabalhos existentes no entorno da escola com os quais se pode conectar ou sobre os quais possa pensar criticamente - dado o caráter do trabalho assalariado -, a participação nas lutas sociais, ora precedem e ora corporificam o conteúdo escolar que deve avançar em direção à análise, sistematização e teorização em níveis mais elevados de compreensão - inclusive na sala de aula ou nos grupos de estudo, mas sem ocupar a

centralidade que tem na escola capitalista (FREITAS, 2010, p. 97).

Tensionar a organização da escola significa também modificar sua gestão autoritária, que na maioria das vezes acaba se concentrando nas mãos da equipe gestora ou quando muito incluindo professores, deixando de lado a participação dos alunos e famílias na formulação e avaliação do projeto político-pedagógico, sob argumento de que eles nada entendem de educação. Não se trata de desvalorizar o saber do professor, mas de ajudar a construí-lo em diálogo com, valorizando o coletivo de alunos e a comunidade como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica, contribuindo nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar, o que supõe “deixar de pensá-los e tratá-los como folhas em branco, como contas bancárias ou como sem experiências, sem indagações, sem modos de pensar e de pensar-se” (ARROYO, 2011, p. 286). A escola e o currículo tornam-se, assim, um campo democrático de negociação pelos sentidos e concepções de educação e de qualidade.

A CONSTRUÇÃO DOS VERBETES

A partir desses princípios, conferimos significados às palavras que pretendíamos utilizar na pesquisa. “Participação”, “trabalho coletivo”, “criticidade”, “criatividade”, passaram a fazer sentido em uma concepção delimitada de educação e a se diferenciar de outros usos e significados correntes.

Esquematar a concepção da qual partíamos esclareceu que o trabalho na perspectiva da formação humana traz à escola a necessidade de repensar suas estruturas e objetivos. Há que se pensar uma nova qualidade de escola, junto com uma nova qualidade de vivência humana que transcende o escopo dessa instituição. Nesse sentido, a escola deve colaborar com: a luta contra todos os tipos de exclusão e discriminação; o compromisso social com a humanização das relações e das condições de existência; a garantia da permanên-

cia de todos/as na escola como sujeitos históricos e sociais, sujeitos de relação, de emoção, de cultura e identidades, sujeitos cognitivos, reflexivos, ativos, criativos, capazes de aprender e apropriar-se, de discutir suas experiências, compreender-se e compreender o mundo; capazes de indagar-se, colocar questões, produzir cultura e conhecimento, e transformar a realidade que permanece desumana a milhões de brasileiros e brasileiras.

Consideramos que a escola pode e deve contribuir nesse sentido, o que não significa colocá-la como redentora dos problemas sociais, tampouco reprodutora dos mesmos. Ao invés, assumimos uma perspectiva tensionada e contraditória, que considera a escola como um campo de negociação e disputa. Nesse sentido, nossas definições de “trabalho coletivo” e “participação” diferenciam-se da abordagem da Qualidade Total, utilizada no meio empresarial e transposta à educação pública (FREITAS, 2012), pois não se trata de obter consenso dos alunos ou sua adesão em torno de um projeto previamente existente. Segundo essa abordagem, “os processos sociais são tratados como consensuais e testamentários. Tendendo para o equilíbrio e para a ordem, não deixam espaço à consideração dos conflitos como fenômenos capazes de criar e expressar cultura” (TEIXEIRA, 2002, p. 34). No entanto, nossa perspectiva considera a dinâmica política do trabalho pedagógico da escola, à medida que envolve os diferentes segmentos nos processos de discussão, negociação, e tomada de decisões no nível da elaboração do projeto político pedagógico.

Informada por esses entendimentos, a equipe de pesquisadoras/es do LOED ouviu as equipes gestoras e professoras/es a partir da pergunta: o que a escola faz que considera qualidade, para além do que é medido nos atuais índices e testes centrados na proficiência em Português e Matemática? Buscava-se entender como o trabalho cotidiano da escola manifesta a preocupação com essa outra qualidade possível, uma qualidade socialmente referenciada, comprometida com a formação humana.

Os profissionais ouvidos nos narraram uma série de situações, preocupações e ações que foram categorizadas pela equipe do LOED em dimensões iniciais da qualidade social. O grupo submeteu essa sistematização à análise de pesquisadores de outras universidades em um evento realizado na FE/UNICAMP em 19 de dezembro de 2015, intitulado “A Qualidade Social da Escola Pública: o desafio da construção de uma avaliação de larga escala multidimensional”, com vistas a obter a contribuição deles na validação dos rumos da pesquisa. Nesse momento precisamente, o grupo sentiu necessidade de construir uma espécie de glossário que esclarecesse, para nós e para os pesquisadores externos, os significados das palavras utilizadas em nossa sistematização, como “participação” e “criticidade”, para o que foi necessário delimitar a concepção de formação humana acima. O objetivo de compor esse documento, nomeado “verbetes”, era demarcar de onde partíamos, tendo em vista a multiplicidade de visões de mundo que embasam distintas definições das mesmas palavras. Dessa forma, o LOED pode colher contribuições mais acuradas nesse diálogo com outros pesquisadores, as quais nos auxiliaram na empreitada de construção do instrumento de avaliação multidimensional.

Seguem abaixo os verbetes e suas respectivas definições, interligadas umas às outras, e respaldadas na concepção de formação humana aqui desenvolvida.

Quadro 1. Verbetes

Acesso e permanência: ações ligadas à matrícula, ao acolhimento das crianças, adolescentes e jovens na escola e à garantia das mesmas de frequentar todo o ano letivo com possibilidade de aprender. Nesse sentido, a escola preocupa-se em oferecer propostas de trabalho que garantam o ensino e a aprendizagem a todos/as, a partir dos conhecimentos que estes/as já possuem; e, para a garantia da permanência com qualidade, busca parceria com as famílias e/ou com outras instituições.

Continua

Quadro 1. Verbetes

Continuação

Compromisso social: envolvimento, preocupação e ação sobre as questões que dizem respeito à sociedade/coletividade com o objetivo de promover maior bem-estar individual e coletivo. Ter compromisso social implica desempenhar uma atuação responsável quanto às questões de convivência, meio-ambiente, enfrentamento à desigualdade social e a todas as formas de discriminação.

Participação: processo de aprendizagem que constitui a formação política, social e cidadã, pela qual o sujeito percebe-se histórico e social à medida que se integra e se sente parte de um coletivo, com o qual aprende a colocar suas posições e a respaldá-las, a argumentar, dialogar, escutar, refletir, respeitar ideias divergentes. Nesse processo, desenvolve um senso de protagonismo ao partilhar pontos de vista e decisões, produzindo conhecimento social em permanente construção. Consolida-se por meio da participação ativa, crítica e consciente dos sujeitos, a partir da reflexão e análise de questões que permeiam os diversos espaços, momentos e situações reais, com vistas à tomada de decisões e à ação que transformem a realidade rumo à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva.

Trabalho Coletivo: ação desenvolvida com intencionalidade dentro e entre os segmentos de sujeitos da escola (professor, aluno, equipe gestora, funcionários, família) que se organizam para o acompanhamento, a avaliação, e o (re)planejamento dos trabalhos educativos, norteados por objetivos negociados no Projeto Político Pedagógico. Efetiva-se por meio de discussões, reflexões e apresentação de ideias, em que se considera o direito à voz dos diferentes sujeitos da escola e a garantia da escuta aos diferentes pontos de vista em defesa da qualidade social e da formação humana. Nesse processo, estabelecem-se parcerias com partilha de responsabilidades e compromissos.

Práticas pedagógicas: ações intencionais tomadas pelo professor, com olhar atento às singularidades dos alunos, seus interesses, potencialidades e dificuldades, visando a promover seu desenvolvimento integral nas múltiplas dimensões da formação humana: dos valores, relacional, afetiva, política/social, cognitiva, cultural.

Criatividade: capacidade de criar o novo a partir do que já foi produzido, implicando um processo de socialização e construção de cultura e conhecimento. Estimula a reflexão e ação dos sujeitos sobre a realidade, respondendo a sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. Manifesta-se nas múltiplas dimensões da formação humana: artística, corporal, intelectual, política, ética, afetiva.

Quadro 1. Verbetes

Continuação

Criticidade: capacidade de o sujeito posicionar-se diante de situações cotidianas, a partir da compreensão aprofundada da situação, o que decorre de uma formação política pela qual ele dialoga com os outros, os ouve atentamente, reflete, permite-se à dúvida, argumenta, e constrói permanentemente um conhecimento que lhe permite pensar e agir diante de novas situações. Está para além do nível da consciência crítica, do simples comentário ou apontamento de falhas; envolve a atuação responsável sobre a realidade.

Dimensão político-social: desenvolve a capacidade do sujeito de se conscientizar e se indignar diante dos problemas sociais, de assumir uma postura de contestação que o impele a refletir e compreender as contradições da sociedade e engajar-se na proposição e ação de novos rumos futuros, comprometidos com a humanização da realidade escolar e social na qual e com a qual se relacionam. É trabalhada nos espaços e momentos coletivos de participação criados nas escolas.

Ética: forma pela qual o sujeito age e se posiciona, em determinados contextos e situações, a partir dos princípios valorizados pela sociedade na qual se insere. A dimensão ética reflete constantemente sobre esses princípios tendo como norte o olhar cuidadoso e responsável em relação ao outro, e o aprimoramento do bem-estar individual e coletivo.

Valores: respaldam-se necessariamente em uma visão de mundo que defende determinada concepção de sociedade. Nesse sentido, devem contribuir com a formação de uma sociedade mais humana, que combata todas as formas de discriminação, em que todos/as possam usufruir dos bens produzidos pela humanidade e ter as mesmas oportunidades de realizar suas escolhas livremente. Essa concepção está alicerçada nos princípios da alteridade, diálogo, cooperação, respeito à diversidade, solidariedade, justiça social.

Cultura: processo pelo qual um conjunto de práticas sociais e experiências humanas constitui-se historicamente em um modo de vida que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções e concepções, princípios, valores, saberes, posturas, materializados naquilo que se apalpa, se enxerga ou se vive, nos gestos, na arte, nos símbolos, nas relações sociais, dentro e fora das escolas. As pessoas são socializadas em uma cultura e ao mesmo tempo a produzem.

Dimensão Afetiva: desenvolve-se por meio das relações interpessoais entre sujeitos da escola e entre estes e comunidade, pautadas por sentimentos de afeto, cuidado, preocupação, respeito, consideração.

Quadro 1. Verbetes

Conclusão

Dimensão artística: processo criativo pelo qual os sujeitos constroem e expressam sentimentos, visões de mundo, valores e culturas. Manifesta-se em diversas linguagens por meio da música, literatura, artes visuais, dança, artes cênicas etc.

Dimensão corporal: remete à saúde e bem-estar físico; ao conhecimento e reconhecimento sobre o próprio corpo enquanto linguagem e forma de expressão, de criação e de construção da identidade.

Dimensão cognitiva: a aprendizagem nessa dimensão efetiva-se a partir da atividade intencional realizada pela escola a fim de promover e possibilitar aos alunos o acesso e aprendizagem dos saberes distribuídos nas disciplinas do currículo, os quais foram construídos historicamente e estão presentes nas bases curriculares das instituições. Enquanto são socializados nesses saberes, apropriam-se criticamente dos mesmos e desenvolvem sua capacidade de fazer relações e de produzir suas interpretações e conhecimentos sobre a realidade.

Fonte: Elaborado pelo coletivo de pesquisadoras/es do LOED – Projeto Obeduc/Capes 2013-2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, o significado de “acesso e permanência” procura distanciar-se de um processo de inclusão excludente, segundo o qual o aluno está dentro da escola, mas relegado cada vez mais a trilhas desvalorizadas do ponto de vista escolar, com base na avaliação informal que é feita, sobretudo, de seus comportamentos e atitudes (FREITAS, 2002). Ao invés, os conceitos aqui expostos buscam aproximar-se da garantia de que todos/as estejam dentro da escola, mas, mais que isso, que sejam lá dentro valorizados, reconhecidos, que a todos/as e a cada um/a seja garantido o direito de se conhecer e de conhecer o mundo em que se vive, de se reconhecer sujeito histórico e social, de ser considerado sujeito de vivências, valores, cultura, sentimentos, pensamentos. Para a escola pública, isso significa trazer as contribuições desses sujeitos para seu interior, deixar-se educar pelas experiências e indagações dos coletivos populares que a frequentam, deixar o currículo e os conteúdos escolares adquirirem, assim, significado e movimento, e serem ao mesmo tempo repensados e tensionados. Significa também que esses sujeitos devem ter voz

nos processos de formulação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, daí a importância de definir “participação” atrelada à concepção de sujeito histórico e social, e não à ideia de atores que aderem a um projeto previamente estabelecido. Isso implica o trabalho com as múltiplas dimensões referidas no quadro acima, corporal, artística, político-social, afetiva, valorativa, distanciando-se do sentido de inculcar uma eterna disposição de adaptação a condições sociais dadas, e aproximando-se da perspectiva da transformação e humanização das relações e das circunstâncias.

Essa é a linha que o grupo pretendeu imprimir à definição dos verbetes. Reconhecemos, no entanto, que se trata de um “pontapé” inicial dentro de uma empreitada imensa, que obviamente não se esgota na presente pesquisa. Consideramos, ainda, que mesmo com todas as limitações, tal esforço de conceituar os verbetes foi bastante significativo para o grupo do ponto de vista de delimitar concepções, permitindo-nos prosseguir o trabalho de elaboração do instrumento de avaliação multidimensional de forma mais embasada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da, (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre, Artes Médicas 1991, p. 163-216.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 374p.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In NOGUEIRA, M. A; CATTANI, A. **Escritos de Educação**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 217-227.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Lei 13.415**. Promulgada em 16 de fevereiro de 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; Instituto Ayrton Senna. **Fórum Internacional de Políticas Públicas: “Educar para as competências do Século 21”**. São Paulo, 24 e 25 de março de 2014. Disponível em <<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Expressão Popular, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: M. B. Soares, S. Kramer, & M. Ludke. **Escola Básica (Anais da 6a. CBE)**. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.** vol.23, n.80, Campinas, 2002. p. 299-325.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade** vol. 28, nº.100, Campinas, 2007.

_____. Avaliação: para além da forma escola. **Educação: Teoria e Prática** -, Rio Claro-SP. vol. 20, nº 35, p.89-99, jul/dez. 2010.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, v. 33, n. 119, Campinas-SP, abr.-jun.2012, p. 379-404.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação *trabalho e educação* em tempos neoliberais. In LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

TEIXEIRA, Lucia. H. G. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UMESP: ANPAE, 2002.

UNICAMP. LOED. **Projeto A Qualidade Social da Escola Pública: o desafio da construção de uma avaliação de larga escala multidimensional**. FE/UNICAMP. 19 de dezembro de 2015. (Documento interno).

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM. Regional Human Development Report for Latin America and the Caribbean. **Acting on the future: breaking the intergenerational transmission of inequality**. 2010.

_____. Regional Human Development Report for Latin America and the Caribbean. **Multidimensional progress: well-being beyond income**. 2016.

WORLD BANK. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development**, World Bank Group Education Strategy 2020. Washington: The World Bank Group, 2011.

O QUE AS ESCOLAS FAZEM QUE OS TESTES ESTANDARDIZADOS DESPREZAM NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE? OUVINDO AS ESCOLAS

*Sandra Cristina Tomaz
Margarida Montejano da Silveira*

INTRODUÇÃO

O que qualifica socialmente uma escola? Que pessoas e/ou instituições podem indicar, com legitimidade, elementos que a qualificam? Que instrumentos e que situações podem contribuir para revelar-desvelar esses elementos de qualidade social de uma escola?

A pesquisa “A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” Obeduc/Capes, visou, fundamentalmente, à investigação do nível de enraizamento dos princípios avaliativos numa perspectiva de responsabilização partilhada, com indícios dessa responsabilização na qualificação da educação e da escola pública e deparou-se com o desafio de conceituar essa qualidade, sem a pretensão de defini-la, enxergando-a como um campo híbrido, cunhado na negociação e sob características e contextos socialmente identificados e que dela fazem parte.

Como se aproximar desse objeto? Após estudos, debates e reflexões conjuntas o caminho que nos pareceu mais legítimo foi o de ouvir e o de capturar as percepções das diferentes pessoas que atuam na escola e, cotidianamente a constroem, mantendo e transformando as relações e experiências ali existentes.

Nesse sentido, o trabalho de imersão nas escolas acompanhadas e os estudos da equipe de pesquisadores no laboratório de pesquisa permitiu o desvelamento de elementos que qualificam a esco-

la, na percepção dessas diferentes pessoas, e que, nas avaliações de larga escala unidimensionais, não possuem visibilidade. Assim, é objetivo deste capítulo compartilhar momentos da pesquisa nos quais o grupo buscou ouvir os sujeitos envolvidos - profissionais da rede pública que atuam como pesquisadores, gestores e professores sobre a escola e a qualidade social da educação, aliando teoria e prática e algumas análises referentes a este recorte da pesquisa.

1. PESQUISADORES DO OBEDUC E O EXERCÍCIO PRIMEIRO DE PENSAR A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA

Por onde começar? Essa é sempre uma decisão delicada numa pesquisa. Começamos ouvindo os profissionais da rede pesquisada que integravam o grupo de pesquisa. Eram orientadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais com práticas reais na rede de ensino que poderiam contribuir, apresentando suas percepções de qualidade, fundamentadas nas suas experiências educacionais.

O grupo de pesquisadores se reuniu para discutir e elaborar um desenho da qualidade social da escola, a partir de sua leitura de escola, no contexto da rede pesquisada. O resultado do trabalho apontou, inicialmente, para um princípio geral, “o compromisso com a educação pública e com a aprendizagem dos estudantes” que se constituía na promoção: 1) da inclusão de todos os estudantes; 2) da universalização da educação; 3) da alfabetização e da leitura; 4) da autoavaliação; 5) do trabalho coletivo; 6) da gestão democrática; 7) da formação dos educadores.

A partir desse princípio, o grupo elaborou um conjunto de cinco dimensões compostas de indicadores iniciais, que entendia, poderia ensejar um questionamento contributivo para a definição de passos metodológicos na investigação da qualidade das escolas e da percepção dessa qualidade por diferentes atores, conforme quadro 01 a seguir:

Quadro 01. Dimensões da qualidade na percepção de pesquisadores que são profissionais da rede investigada.

<i>DIMENSÃO</i>	<i>ÁREAS</i>	<i>INDICADORES</i>
Planejamento e Avaliação	Projeto Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de documento. - Construção coletiva. - Base para ações dos diferentes profissionais durante o ano. - Socializado para a comunidade local. - Construído e utilizado pela CPA na discussão da realidade da escola. - Expressa o compromisso do coletivo da escola.
	Plano de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculado aos propósitos educativos do PP. - Produzido a partir da realidade da comunidade e construído entre pares. - Comprometido com a aprendizagem de todos alunos. - Avaliado permanentemente e replanejado. - Compartilha expectativa de aprendizagem com família e alunos.
	Processos de avaliação	<p>Aprendizagens/desempenho do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversos instrumentos – recursos que incluem as dimensões do conhecimento. - Constante/ processual. - Formativa – utilização dos resultados a serviço das aprendizagens. - Contempla auto avaliação. - Registrado – forma de comunicação com o aluno e a família. <p>Instituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AIP realizada pelos diferentes segmentos, englobando as diferentes dimensões (pedagógico, estrutural, social). - Propositiva. <p>Políticas educacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise/debate/reflexão sobre as políticas. - Produção de demandas internas/externa. - Aprendizagem de negociação.
	Acesso e permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Condições de atendimento adequadas garantindo o direito da criança à educação. - Número de alunos por sala previsto em resolução.

Continua

Quadro 01. Dimensões da qualidade na percepção de pesquisadores que são profissionais da rede investigada.

Conclusão

<i>DIMENSÃO</i>	<i>ÁREAS</i>	<i>INDICADORES</i>
Currículo Escolar	As práticas de ensino e a relação com o conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve condições para a aprendizagem de práticas coletivas. - Currículo vinculado à realidade. - Contribua para a formação humana e emancipatória.
Gestão	De Processos, Pessoas, Recursos, Tempo e Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Relações dialógicas. - Processos decisórios partilhados. - Promova a constituição e fortalecimento dos colegiados. - Acolhe e incentiva o protagonismo da comunidade. - Compromisso com a formação de todos os segmentos da escola. - Compromisso com a aprendizagem dos alunos. - Partilha decisões do uso dos recursos. - Cria condições para o trabalho coletivo.
Formação Profissional	Inicial Continuada Espaços e Tempos de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Dados dos profissionais. - Identifica, promove e demanda necessidades de formação, de tempos e espaços para tal.
Clima Institucional	Recursos Humanos, Infra-estrutura, Espaço físico, Arquitetura escolar e Recursos Financeiros	- Organização daquilo que é existente e demanda do que é necessário
	Cuidado com as relações	-Diálogo, humildade epistemológica, solidariedade, abertura e disposição ao novo, tolerância ao pensamento diferente

Fonte: Dados da pesquisa (2013-14)

Observa-se que o par dialético planejamento-avaliação ganhou certo destaque e maior detalhamento no quadro. Uma primeira visão para se pensar a qualidade da escola. Contudo, o quadro trazia elementos já conhecidos teoricamente. Faltava algo

que estava além do olhar idealizado de educação de qualidade apontado. O grupo de pesquisa foi implacável no debate e, da reflexão coletiva, decidiu-se que era preciso ir para dentro da escola e fazer emergir de lá, os elementos considerados determinantes da qualidade da escola. Dessa perspectiva, deu-se início à elaboração metodológica e logística de entrada nas escolas.

Os profissionais da rede, participantes como pesquisadores, foram distribuídos pelas seis unidades educacionais de forma a desenvolver o trabalho de campo, realizando a leitura de documentos e registros escolares, participando de tempos pedagógicos coletivos como os Tempos docentes coletivos - TDCs – que ocorrem por duas horas-aula, semanalmente; as reuniões mensais das Comissões Próprias de Avaliação – CPAs; reuniões pedagógicas de avaliação e de planejamento e conselhos escolares de escola e ciclo, entre outros momentos.

O objetivo específico para esse momento da pesquisa era desvelar as percepções de professores e gestores sobre a qualidade social da escola.

2. O VISÍVEL E O INVISÍVEL – A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA CONTADA PELOS GESTORES

Iniciou-se a imersão em campo, com o acompanhamento de pesquisadores do grupo, nas escolas universo da pesquisa. Para além do acompanhamento de momentos coletivos de professores e alunos da escola, era propósito da pesquisa dialogar com as equipes gestoras compostas por um diretor educacional, um ou mais vice-diretores e um ou mais orientadores pedagógicos, a depender do número de alunos e número de turnos de funcionamento na unidade.

Nesta fase da pesquisa, decidiu-se por entrevistar um diretor ou um vice-diretor e um orientador pedagógico, se a equipe gestora contasse, no momento, com esses profissionais. A questão norteadora da entrevista junto a gestores em suas falas e silêncios era: “que

indicadores de qualidade da educação a escola valoriza e que não são considerados pelos processos de avaliação externa?”

Foram entrevistados dezesseis (16) profissionais: cinco (05) diretores educacionais; cinco (05) vice diretores; seis (06) orientadores pedagógicos. O tratamento das entrevistas, colocando na lente as linhas e entrelinhas, explicitou alguns indicadores de qualidade:

a) Indicadores de qualidade encontrados nas entrevistas de forma direta

- Respeito.
- Participação (nas atividades extraclasse que a escola oferece – Mais Educação).
- Parceria Escola-família-comunidade.
- Provas Externas – IDEB “[...] E este ano nós tiramos a dança, tudo o que for... fanfarra. Porque se o IDEB está baixo nós temos que focar o que? Focar onde precisa... o aluno...”
- Autonomia.
- Segurança.
- Inclusão Social (ampliar possibilidades, acolhimento).

b) Indicadores de qualidade encontrados nas entrevistas de forma direta

- Participação (Grêmio).
- Criatividade.
- Iniciativa.
- Cultura (dança, música).
- IDEB.
- Relação interpessoal.
- Autoestima.
- Respeito à diversidade.
- Formação dos professores.
- Trabalho Coletivo.
- Participação.
- Relação família-escola.

Observamos que, para os gestores, elementos potentes da qualidade da escola são a Participação, as Relações família-escola-comunidade, a Inclusão e o Trabalho Coletivo. Os dados inicialmente coletados revelam uma emergência de indicadores de qualidade que sinalizam para além daqueles estritamente vinculados ao âmbito instrucional, de proficiência nas disciplinas constantes da matriz curricular, acenando para elementos do currículo de matriz sócio comunitária como a participação e a inclusão social.

Recuperando que nossos respondentes atuam em escolas públicas de uma rede que instituiu a política de Avaliação Institucional Participativa – AIP - expectávamos que, em alguma medida, esse movimento e concepção de avaliar partilhando responsabilidades implicasse na diferenciação de elementos que sinalizassem indicadores de qualidade social da educação. Isso porque, entendemos “que uma boa avaliação institucional terá consequências positivas para o nível da avaliação da aprendizagem em sala de aula, cuja prática é de responsabilidade da professora. [...]” (FREITAS et al, 2009, p. 44-45).

Nesse conjunto de expectativas encontramos elementos que dizem respeito ao que a escola tem feito ou práticas adotadas que possam ser anunciadas como de qualidade social. De acordo com os gestores esses elementos são: “organização coletiva do trabalho escolar para a aprendizagem”; “comprometimento com a aprendizagem de todos”; “participação”; “integração da família na escola”; “relação escola-comunidade externa”; “recursos humanos” e “recursos físicos”.

Além dos elementos apontados, identificamos nas entrevistas três outros possíveis indicadores da qualidade social da educação, uma vez que estão diretamente ligados à aprendizagem das crianças: participação dos alunos; formação ampliada dos alunos e inclusão social. Todavia, chamamos a atenção para o elemento “participação”, recorrente dentre as vozes da pesquisa. Acreditamos que essa recorrência pode estar vinculada à vivência da comunidade educaci-

onal dessas unidades em processos avaliativos de responsabilidade partilhada.

Há uma fala que nos chama a atenção. A de um gestor que demonstra sua preocupação com o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) da escola, restringindo atividades importantes como a dança e focando nas atividades de reforço com primazia. Dialeticamente, na mesma escola, o pesquisador observa nas entrevistas que, de maneira indireta, a equipe gestora demonstra entender como elemento de qualidade da educação as questões relativas à criatividade, iniciativa e cultura.

A potência da participação na escola pública ganhou destaque nas entrevistas. Considerando a Avaliação Institucional Participativa, numa perspectiva de responsabilidade partilhada, acreditamos que aprender a participar no movimento da participação, em contextos de avaliação institucional pode ter impresso um indicador de qualidade social a essas unidades pesquisadas, uma vez que a participação pode qualificar o fazer coletivo dentro e fora da escola, apontando para um outro protagonismo político-pedagógico.

Consideramos que indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo e servem para medir e/ou avaliar situações diversas. Assim, a variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças para uma condição de melhoria/satisfação ou, para resultados abaixo do desejado, representando uma situação de piora. Quando se avalia a escola, por exemplo, pode-se dizer que os indicadores apresentam a sua qualidade em relação a importantes elementos de sua realidade, que abarcam várias dimensões.

O fato é que não basta “medir” a qualidade da escola. Os dados de avaliação devem produzir sentidos e estes se ampliam quando estão próximos dos atores da escola. Esquecidos nos relatórios, eles acabam inertes e desprezíveis, truncando-se as possibilidades de transformação qualitativa da realidade das instituições escolares.

Com base nestas indagações e constatações, outras questões nos provocaram no espaço da pesquisa, levando o grupo a retornar

o olhar para os dados coletados: como a escola produz qualidade social? Como os alunos se desenvolvem em seus espaços? Como se verificam as aprendizagens? Como os gestores identificam elementos reveladores de qualidade social que não são “medidos” pelos exames em larga escala?

Na tentativa de elucidar essas questões destacamos das falas dos gestores aquelas que revelavam noções de elementos que podem compor indicadores de qualidade social da educação que a escola valoriza e que não são considerados pela avaliação externa. Dentre as ideias selecionamos aquelas que traduzem os conceitos de qualidade já anunciados: formação ampliada; participação dos alunos; comprometimento com as aprendizagens; inclusão social; organização coletiva do trabalho escolar e integração da família à escola.

Considerando que a escola é um espaço de relações e de finalidade clara e que os sujeitos que a descrevem a vivenciam, tomamos emprestadas as palavras de Zabalza, quando diz que a “qualidade, [...] não é tanto um repertório de **traços que se possui**, mas sim **algo que vai sendo alcançado**. A qualidade é algo dinâmico [...] algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (ZABALZA, 1998, p. 31 – grifos do autor).

Para melhor explicitar as percepções dos gestores e professores recorreremos à apresentação de fragmentos das entrevistas realizadas. Respeitando a sequência das informações coletadas sobre qualidade, a **formação ampliada**, emerge como um dos seus elementos, representando todas as situações que, segundo os gestores, envolvem as aprendizagens não captadas nas avaliações externas, tais como: atividades curriculares diversificadas, formação além da dimensão cognitiva e do conteúdo disciplinar, formação para a construção de valores (respeito, solidariedade), formação para a cidadania (consciência cívica, participação, organização, compromisso com o coletivo). Vejamos a voz de alguns gestores:

Conteúdos procedimentais, os atitudinais. A participação no Grêmio, por exemplo, isso não é medido pelo IDEB.

A questão de que ele, o aluno, pode avaliar o ambiente em que ele estuda e este tipo de percepção, de consciência política, de autonomia, de pró-atividade mesmo, de fazer as coisas, de conversar, reclamar, ter uma voz, saber que tem esta voz e que é escutado e pode ver resultado. [...] O poder de ter essa criatividade, a iniciativa de pedir e depois assim...de até detalhar o que eles querem. [...] Vai se fazer um sarau de música, com apresentação de canto, de instrumentos, de danças, festa com músicas pra dançar.

A gente tem sempre um tema geral que pega algum assunto de valores, valores humanos, então um ano a gente trabalho direitos humanos, no outro a solidariedade, esse ano foi a responsabilidade.

Atenção, honestidade: valores que fazem toda diferença na escola, que fazem muita diferença na sala de aula, no comportamento do aluno.

A formação ampliada a partir de olhares e perspectivas diferentes dos sujeitos aproxima-se do campo dos valores, uma vez que extrapolam o conhecimento formal. Apontam que, sem uma métrica razoável, os testes revelam a sua impotência na identificação daquilo que tem significado e marca a vida dos alunos. Daquilo que pode, de fato, produzir a superação das dificuldades de aprendizagem e das relações sociais dentro da instituição. Freire (1996) nos ajuda a avançar para além do currículo formal rumo à formação ampliada quando questiona:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

A **participação dos alunos** vem à tona como sendo outro elemento essencial para que se alcance um patamar de qualidade. Ela

se efetiva nos processos coletivos de planejamento, de reflexão, de avaliação, conforme anunciam os gestores, os alunos estão aprendendo a pautar:

Porque os alunos vêm com reivindicações, demandas... eles demandam para a escola [...].

Eles [alunos] têm uma coletividade maior, uma convivência maior e uma consciência do que precisa ser feito.

Os alunos se propõem a fazer atividades, por exemplo, esse ano começou o grêmio. [...] os pequeninhos tão pleiteando, assim, pleiteando certas coisas, que eu estou achando legal.

Os gestores olham para a escola e concordam que o **comprometimento com as aprendizagens** é fundamental para melhorar a qualidade e cabe, aos adultos responsáveis pelas crianças, pais, educadores, funcionários, direcionar maior atenção às dificuldades e à realidade dos alunos. O estabelecimento de práticas pedagógicas diferenciadas pode fazer a diferença na construção do conhecimento e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem das crianças. Realçam também que a escola não pode se furtar a rever o projeto pedagógico e de repensar outras atividades para promover as aprendizagens.

E a gente às vezes vê que o aluno está enfrentando um conflito que se arrasta e não acaba; como ele vai ter cabeça pra produzir uma redação, um teste de matemática. Eu vejo que têm alunos que não conseguem parar; é um turbilhão de ações; não conseguem se organizar... Isso os testes não medem.

Nós temos que ter um olhar diferenciado pra cada um dos alunos; porque a minha necessidade não é a mesma que a sua, a minha forma de aprender não é a mesma que a sua. Então, a minha fala é o olhar diferenciado.

Essas ideias, relacionadas às práticas pedagógicas voltadas ao atendimento individual dos alunos são potentes e podem resultar na melhoria das aprendizagens. A boa qualidade do trabalho pedagógico é obrigação dos profissionais da educação e deve ser assim

exigido, uma vez que: “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 et al., 2009, p. 38).

Silva (2009) nos lembra que a qualidade social da educação não se limita às fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas. Esta afirmação nos conduz à **inclusão social** como outro elemento importante reconhecido pelos gestores para se entender e se perseguir a qualidade educacional. Identificamos em suas falas a preocupação com os alunos no que tange à permanência dos mesmos na unidade educacional. Essa preocupação, além do entendimento da garantia de acesso e permanência, apareceu relacionada à aprendizagem de conteúdo formal, pois a infrequência compromete as aprendizagens e impede o aluno de avançar na construção do conhecimento e seguir em frente, desmotivando-o.

[em relação à infrequência] A escola vai atrás. A escola comunica. A escola manda até o funcionário nosso levar cartinha, quando a gente não consegue, porque eles dão... às vezes, o telefone ou o endereço errado.

Os esforços que você faz para recuperar um aluno evadido, a prova não mede.

Leva-se em conta, ainda, a complexidade da escola, do entorno social, das condições socioeconômicas e culturais das crianças, que muitas vezes se encontram em situação de desvantagem ou, em situação de risco, as quais carecem de receber uma educação diferenciada daquela que geralmente se oferece, quando se defende a homogeneidade entre os sujeitos. Os gestores apresentam iniciativas tomadas pelas escolas que consideram essas condições, que promovem o acolhimento e o diálogo com eles e seus familiares, em especial aqueles em situações de envolvimento com drogas lícitas e ilícitas, e em situação de vulnerabilidade social. Vejamos:

Nosso grande desafio é a questão social... é a inclusão social e, às vezes, isso extrapola até mesmo a questão da aprendizagem. [...] quem vai socorrer esses alunos do 9º ano que estão saindo? A gente fez um trabalho aqui, de resgate, com situações de família muito problemáticas, envolvidas com droga... com o trabalho de toda a escola eles estão se formando.

Que ele [aluno] saiba que há uma outra possibilidade para ele e isso nenhuma prova, nenhuma avaliação externa vai conseguir medir... E não é uma coisa só minha... todo mundo que vem para cá sabe... você se apaixona pelo desafio de encontrar essas crianças e que eles nos contem que eles têm uma esperança. Nosso desafio maior é aliar as duas coisas... esse trabalho conjunto de conversar, de autoestima, de 'perder tempo' com o aluno... não teria como ser de outra forma. Isso nenhum indicador de avaliação externa vai medir.

Verifica-se, pelos depoimentos que a dinâmica do cotidiano escolar, na sua complexidade, absorve o tempo e a atenção de gestores impedindo-os, muitas vezes de auxiliar os alunos nas suas necessidades. Contudo, enfaticamente reforçam o que os exames não medem: os esforços deles próprios na realização da gestão da educação; dos professores que não desistem da escola pública e dos alunos que, apesar de tudo, traduzem a esperança nas várias formas de participação.

Com isso e com base na essência da profissão, os gestores apontam a **organização coletiva do trabalho escolar** como sendo fundamental para o enfrentamento dos problemas de aprendizagens e, ao mesmo tempo, compreendem que, nos espaços coletivos reside a possibilidade de melhorar a qualidade educacional, o que não é captado nos exames. Sinalizam que, por meio da discussão coletiva dos problemas que afetam as aprendizagens; da valorização dos espaços coletivos (Comissão Própria de Avaliação, Conselho de Escola e outros colegiados) será possível promover outra prática pedagógica.

Dizem os gestores que, a todo momento, os problemas da escola chamam a atenção dos professores e mesmo quando não estão

reunidos nos espaços coletivos, estão a pensar e a buscar alternativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem:

Usamos os espaços, TDC (Trabalho Docente Coletivo), CPA Comissão Própria de Avaliação), RPAIS (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional), Conselho... para desenvolver um trabalho docente significativo. Quando a gente ressignifica aqui o resultado das provas [SAEB], nós estamos valorizando aquilo que nós fizemos aqui, nós estamos nos autoavaliando. Repensamos o que nós deixamos de fazer e o que nós podemos fazer para avançar com relação aquele dado.

Na autoavaliação dos alunos, aparece muita coisa em relação ao trabalho dos professores. Eu acho que a autoavaliação é um instrumento valiosíssimo, tanto que o aluno pode refletir sobre a postura dele enquanto aluno e também revela muita coisa a respeito das aulas, da qualidade do ensino.

Não obstante, os gestores assinalam que a escola não pode se responsabilizar sozinha pela educação das crianças e adolescentes. Assim, apontam que a **integração da família à escola** é outro elemento potente na defesa da educação pública. Reconhecem que a presença dos pais na escola fortalece o direito constitucional de acesso ao conhecimento e permanência dos filhos na escola, bem como os envolvem nas questões de disciplina e aprendizagem, num compromisso compartilhado. Eles afirmam que a presença dos pais é muito importante e que estão sempre a presença e participação dos pais.

Bondioli, Mantovani (1998) apontam a participação da família como sendo uma parte imprescindível do projeto educacional. Para a autora os três sujeitos da educação – a criança, os educadores e a família – são considerados inseparáveis em sua integração: “o sistema de relação é de tal forma integrado que o bem-estar ou desconforto de um dos três protagonistas não é somente correlato, mas até interdependente do bem-estar ou desconforto dos dois outros protagonistas” (p. 327).

Na percepção dos respondentes a escola é compromisso de todos e a qualidade das ações educacionais está relacionada ao envolvimento de outros atores externos a ela, como por exemplo o Conselho Tutelar, os postos de Saúde e demais Secretarias Municipais, assim como associações de bairro, igrejas, vizinhos. Assim, a escola se fortalece e os alunos serão os maiores beneficiados, por meio da relação entre escola e comunidade externa.

Percebe-se, na fala dos sujeitos, um indicativo de que os exames também não conseguem identificar as reais condições em que as escolas trabalham, a saber: existência de uma equipe de profissionais para organização do trabalho pedagógico e da sua efetivação, e de condições materiais e físicas que minimamente permitam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Isso corrobora o que é defendido por Oliveira (2013), quando aponta que um indicador de qualidade social, para além de avaliar o desempenho em todas as áreas do conhecimento, deveria avaliar o processo e os insumos que lhe são necessários. Isto posto, entendemos que a forma como os gestores veem a qualidade da escola em que atuam e como a organizam nos possibilita avançar rumos às considerações deste estudo.

3. A QUALIDADE DA ESCOLA PELA LENTE DOS PROFESSORES

Avançando pelos caminhos metodológicos da investigação, os pesquisadores deram continuidade à imersão nas escolas e combinaram com a direção, um dia para uma entrevista coletiva, quando o grupo de docentes poderia falar sobre o que fazem, que imprime qualidade à escola e não tem visibilidade nas avaliações de larga escala.

Em acréscimo aos dados obtidos em momentos anteriores da pesquisa, os docentes desvelaram práticas pedagógicas que convergiram com as ideias iniciais dos pesquisadores e com os dados coletados nas entrevistas com os gestores. Costurando as falas de gestores, professores e observações, foi possível delinear uma interpretação possível da qualidade da escola.

Levando-se em conta a ideia de que a qualidade não é apenas total, é também social e carrega em si a amplitude a ela destinada pelos sujeitos, bem como as ações destes para o bem estar de todos, fomos ouvir os docentes e buscar saber sobre o que eles fazem e que acrescenta qualidade na experiência escolar, nas aprendizagens de estudantes e deles próprios, ampliando nosso universo de elementos constitutivos de uma educação de qualidade social.

Na coleta das percepções dos professores sobre o que constitui a qualidade social da escola e que ainda não é capturado pelas atuais avaliações de larga escala apresentamos, a partir dos dados obtidos, as dimensões encontradas e a riqueza do conjunto de ações e práticas realizadas na escola que expressam e/ou influenciam a produção da qualidade segundo os participantes da pesquisa:

- Práticas pedagógicas implicadas com as aprendizagens de todas as crianças.
- Organização coletiva do Trabalho escolar.
- Práticas implicadas com a permanência de todas as crianças na escola.
- Formação ampliada.
- Afetividade.
- Inclusão Social.
- Relação corresponsável entre escola e família.
- Condições objetivas de trabalho.

Com relação às **práticas implicadas com a aprendizagem de todos os estudantes**, as ideias apresentadas pelos professores foram agrupadas culminando nos seguintes itens: 1) desenvolve atividades (fora da sala de aula) individualizadas, de acordo com as necessidades das crianças; 2) trabalha com atividades de níveis diferenciados para que todos aprendam; 3) possibilita aos alunos a aprendizagem de trabalho em grupo; 4) busca compreender as singularidades crianças/turmas para planejar o trabalho e tomar decisões; 5) busca estudar as causas e situações que envolvem as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno; 6) envolve-se coletiva e corresponsavelmente no trabalho com indisciplina e aprendizagens de alu-

nos; 7) trabalha coletivamente as questões da escola; 8) desenvolve metodologias diferenciadas em atendimento às necessidades de aprendizagem identificadas; 9) desenvolve ações para ampliação do conhecimento da comunidade; 10) ensina aos alunos do ciclo o que é necessário para sua vida, na escola ou fora dela, mas que não é solicitado/mensurado pelas avaliações externas; 11) considera que todos os alunos têm o que ensinar e valoriza todos os saberes dos alunos; 12) busca nos coletivos discutir alternativas para a melhoria das aprendizagens.

Na análise dos dados considerou-se que estas práticas estão relacionadas, entre outras questões, às mudanças na forma de ensinar para atender às necessidades individuais dos alunos; atividades de recuperação, envolvimento da família e fortalecimento da parceria família-escola visando ao acompanhamento do aluno para que o mesmo tenha êxito na vida escolar. Vale destacar que na percepção dos professores, essas ações ocorrem de forma natural, além do que, independem de legislações pois a preocupação com a aprendizagem das crianças sempre é pauta das discussões na escola.

Com relação às **práticas implicadas com a permanência de todas as crianças na escola**, ressaltou-se que a família é chamada para tratar de questões relacionadas à frequência da criança na escola e que muitas vezes “alguém da escola se dirige à casa do aluno que está faltando para saber o porquê que ele não está vindo” e que tentam envolver outros órgãos e setores da sociedade na solução, por exemplo firmando parcerias com outras instituições sociais, no sentido de resolver problemas de evasão, retenção, infrequência e indisciplina. Dentre as ações identificadas os professores informam que a escola: 1) dialoga com os professores, funcionários, família e equipe gestora problemas específicos para auxiliar os alunos na sua caminhada escolar; 2) controla a frequência e contato com as famílias quando o aluno excede nas ausências; 3) levanta as possíveis causas de infrequência/evasão; 4) estabelece uma proposta de trabalho que busque alcançar esse aluno; 5) busca auxílio junto a outras institui-

ções para um atendimento mais integral ao aluno, no sentido de resolver problemas de evasão, retenção, infrequência, indisciplina.

A **formação ampliada dos alunos** constituiu-se em outro agrupamento a partir dos dados apresentados nos grupos focais, cujo núcleo de sentido estava relacionado com o trabalho referente à construção de valores, com temas de pertinência social, cultura, arte, participação política, dentre outros. Sobre estas informações os apontamentos sinalizam para uma escola que: 1) desenvolve práticas que produzem alegria e prazer e que conduzem à responsabilidade pelos estudos; 2) demonstra e promove a solidariedade; 3) discute e define com todos as regras de convivência; 4) oportuniza e incentiva a existências de grêmios; 5) oportuniza a formação política, cultural e a formação crítica; 6) planeja e desenvolve projetos socio-culturais na escola; 7) desenvolve ações de conscientização nas questões ambientais; 8) desenvolve a autonomia e participação dos alunos; 9) realiza trabalho com temas transversais, destacando a orientação sexual; 10) realiza as oficinas para o ano letivo, considerando a necessidade de ampliar a formação do aluno.

No detalhamento de observação em campo os pesquisadores constataram que os professores, quando tratavam dessa temática, demonstravam muito interesse, porque, segundo os mesmos, as crianças participam dos projetos da escola com prazer e alegria. Conforme registro da fala de um professor realizado pelos pesquisadores: “os alunos se desenvolvem muito mais quando atuam nos projetos. Eles aprendem uns com os outros e amadurecem no convívio. É visível ver a satisfação deles quando atuam!”

Práticas que valorizam e promovem a afetividade formaram outra dimensão identificada em ações que: 1) aprimoram as relações interpessoais entre professor e aluno para potencializar a aprendizagem; 2) valorizam as relações de afeto/limite/valores entre os alunos, e os outros sujeitos da escola; 3) investem tempo e esforço no fortalecimento de relações entre alunos em sala; 4) valorizam e desenvolvem a confiança, respeito, convivência, tranquilidade nas relações alunos-profissionais; 5) promovem a escuta constante das famílias

para aproximar alunos e escola, tem potencial para a promoção do desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e afetuosas entre professores e alunos, entre escola e comunidade.

Uma das transcrições relacionava afetividade e gestos de solidariedade como resultados de boas relações na escola. Contudo, não se pode negar a complexidade das relações no cotidiano escolar, conforme relata um professor: “a gente tenta, se esforça, percebe que os alunos aprendem melhor quando as relações são boas, mas sabe o quanto é difícil e preciso avançar nesta prática”.

Freire (1996) nos auxilia nessa compreensão quando indica que ensinar exige querer bem aos estudantes; que as ações de ensinar e aprender são atos de amorosidade e que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Também as **práticas que promovem a Inclusão Social** foram sinalizadas como ações “invisíveis da escola” e que, na maioria das vezes, está relacionada à inclusão da criança com deficiência. De acordo com os relatos, a escola; 1) estabelece parcerias com outras secretarias e instituições sociais de atendimento mais especializado; 2) pensa e investe em formas de acolhimento à criança; 3) acompanha os alunos em situação de vulnerabilidade social e busca alternativas integradoras junto aos coletivos. Além disso, ressaltam que é preocupação presente no Projeto Pedagógico da Escola o compromisso em acompanhar os alunos em situação de vulnerabilidade social, investindo em formas de acolhimento dos estudantes e atendimento às múltiplas necessidades de aprendizagem, de convívio social, dentre outras identificadas.

Com relação aos dados referentes à **Organização coletiva do trabalho escolar** verificou-se que o trabalho coletivo estava presente em outras práticas escolares dificultando a análise e tornando complexa a sua categorização. No entanto, optou-se por classificar como trabalho coletivo as informações que envolviam encontros e discussões nos espaços coletivos para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem e da escola. Dentre as ideias que foram registradas estavam a escola que: 1) utiliza os espaços coletivos para o enfrenta-

mento dos problemas de aprendizagem; 2) realiza envolvimento coletivo e corresponsável no trabalho com indisciplina e aprendizagens de alunos; 3) estimula os pais a participarem dos coletivos da escola em momentos de formação; 4) envolve as famílias na discussão dos problemas apresentados pelos alunos; 5) produz as devolutivas dos trabalhos realizados às famílias e aos coletivos da escola; 6) organizam/encaminham as demandas advindas dos coletivos; 7) promove a participação dos familiares nas ações do cotidiano escolar.

Segundo Pistrak (1981, p. 41): “A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo; trata-se, portanto, de um problema que a escola terá de enfrentar”. Nessa direção as escolas pesquisadas se mostraram inclinadas a esta aprendizagem.

As **práticas que promovem relações de corresponsabilidade entre família e escola** também foram valorizadas, quando a mesma: 1) chama à fala e ao diálogo às famílias nas reuniões; 2) considera os diferentes pontos de vista apresentados, produzindo o diálogo; 3) estimula os pais a participarem dos coletivos da escola de momentos de formação; 4) sonda o grau de satisfação dos pais e dos alunos sobre a escola; 5) envolve as famílias na discussão dos problemas apresentados pelos alunos; 6) produz as devolutivas dos trabalhos realizados às famílias e aos coletivos da escola; 7) promove a participação dos familiares nas ações do cotidiano escolar.

Os dados coletados nas escolas demonstraram que há a tentativa de envolver as famílias em questões sociais, políticas e pedagógicas, por meio do estímulo à participação. A aprendizagem da participação é ainda uma prática que precisa ser intensificada pelas instituições, como evidenciado nos dados coletados junto à escola: “as famílias, na grande maioria, não querem assumir a educação escolar dos filhos”, ou que “a escola já cansou de chamar as famílias para as reuniões e elas não vêm”. Neste sentido, vale recuperar que as crianças e jovens estão na escola e a qualidade de sua formação depende das relações que se estabelecem, e, portanto, tanto a escola

quanto a família não podem se furtar das responsabilidades que lhes cabem nesse processo.

Não menos importantes foram as contribuições coletadas sobre as **condições objetivas de trabalho na escola**, que indicaram a necessidade de as redes de ensino considerarem: 1) número de alunos coerente com a proposta de atendimento; 2) carga horária docente que respeite tempos sem alunos, para trabalho na escola; 3) presença do aluno na escola no contra turno; 4) presença de estagiários e cuidadores na escola; 5) presença de docentes para ministrar as aulas e de demais funcionários de apoio; 6) estrutura física adequada. Estas condições, aliadas ao cuidado com a formação para o trabalho docente, são fundamentais para o desenvolvimento das práticas anteriormente citadas, pois segundo os professores de escola observada “a prática docente em condições precárias compromete o ensino e, como consequência, a aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, esse conjunto de dados trouxe a necessidade de explicitar em que matriz formativa se referenciava o constructo qualidade social. Referenciamos em Marx (1983), Manacorda (2010), e Caldart (2000) e ressaltamos o conceito de sujeito histórico e social, ao mesmo tempo formado pelas circunstâncias sociais e formador de tais circunstâncias, apropriador e produtor de cultura e de conhecimento. Por meio do trabalho, enquanto atividade vital humana, esse sujeito se relaciona com a natureza, com a produção humana e com outros homens para produzir sua própria humanidade e humanizar as circunstâncias nas quais vive. Isso significa pensar criticamente e atuar sobre a realidade escolar e social no sentido de transformá-la, rumo à conquista de relações sociais mais humanas. Ao exercer esse trabalho vital socialmente útil, o homem coloca em ação, suas diversas potencialidades, desde a dimensão cognitiva passando pela político-social, ética, afetiva e corporal, entre outras.

A quantidade de informações importantes sobre a formação dos estudantes fornecidas por gestores e professores nos conduziu à retomada exaustiva dos dados analisados. Compreender o sujeito como apropriador e produtor de cultura e conhecimento, como su-

jeito que vai se constituir humano por meio da relação com os outros, da apropriação e também da produção das condições de existência, nos coloca outro olhar para a formação dos alunos na escola. Nessa perspectiva, ressalta-se a relevância do aprender a ler e escrever, a realizar operações matemáticas, mas trata-se de uma apropriação dessas linguagens intrinsecamente relacionadas à constituição do sujeito histórico e social e, mais que isso, trata-se de ressaltar outras aprendizagens, relacionadas à consciência corporal, à consciência político-social, à arte e à cultura, afetividade e valores, como solidariedade e cooperação. Uma vez que se entende o humano formado por essas múltiplas dimensões, entende-se que não faz sentido listar prioridades e dizer que umas são mais importantes e vão ocorrer primeiro que as outras, pois elas se afetam e concorrem em conjunto para formar o humano.

A partir da leitura, reflexões e debates sobre os conceitos produzidos pela escola e tratados à luz das teorias da formação humana consideramos, para a produção de um instrumento de larga escala multidimensional, dentre todas as ações e aspectos suscitados pelos dados, cinco dimensões que buscam expressar o que as escolas produzem do ponto de vista da qualidade social, sendo que para cada uma delas foi necessário pactuar entre os pesquisadores do grupo uma compreensão de seu significado. Referenciados na concepção de formação humana acima explicitada, chegamos ao seguinte conjunto de dimensões: compromisso social; participação, trabalho coletivo, práticas pedagógicas, acesso e permanência. Dimensões que possibilitaram a continuidade da pesquisa, o aprofundamento dos construtos e a construção de instrumentos e análises que estão disponíveis em outras produções da presente pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A OLHAR A ESCOLA PÚBLICA

Observamos na pesquisa, robustos sinais de uma emergência de indicadores de qualidade que sinalizam para além daqueles estri-

tamente vinculados ao âmbito instrucional, à proficiência em disciplinas mais tradicionais do currículo. Despontam nesse cenário, indicadores que parecem estar mais ligados a elementos sócio comunitários, que não se sustentam apenas no plano individual, sinalizando que há razões para se discutir e quiçá apostar na importância dos processos avaliativos de responsabilidade partilhada. Neste sentido, a pesquisa nos desafia a continuar olhando para os elementos de qualidade apontados pelos gestores e professores da escola pública a partir da lógica da participação como ação consequente, entendendo que a mesma pode ampliar o grau de consciência política, reforçar o controle social e vivificar a dimensão da legitimidade do poder de todos os atores/autores da escola na construção de uma outra escola pública.

O que o processo ensina? O recorte da pesquisa nos ensina o quanto os educadores – gestores e professores têm a dizer sobre o que a escola produz e a forma como produz. O quanto de qualidade social existe nos seus subterrâneos via relações educativas intersubjetivas, vínculos, alegrias e afetos que nela se estabelecem e a transformam em território humano e formativo, contudo, invisíveis ao seu exterior. O quanto de desapontamentos existem e que não são ditos porque não têm eco ou já se perderam no conformismo, dada a inoperância e/ou ineficiência de políticas públicas educacionais. O processo nos ensina que, para além da teoria, tanto para gestores como para professores, o que importa é saber se o aluno aprende e, se não aprende, o que será preciso fazer. Se o aluno vem à escola e se está feliz. Se não vem, saber o que o impede, buscando alternativas. Que na escola as aprendizagens têm potência para conduzir professores e alunos a práticas educativas humanas e à ampliação da dignidade, consciência e participação política no mundo.

Isso tudo os dados, de algum modo, nos informam e ao mesmo tempo nos dizem que muito há que se investigar e muito há o que fazer pela qualidade social da escola pública.

Como já anunciado, este recorte da pesquisa tem limites e outras interfaces da mesma estão registradas noutros textos, assim

como muito ainda há que se produzir, pois a riqueza de dados da realidade escolar clama por ser exposta para além dos índices convencionais e mostrar seus êxitos, seus indicadores de qualidade e suas fragilidades, no sentido de encontrar reconhecimento e apoio da sociedade na luta pela qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 4 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª. edição. Porto Alegre: ART-MED, 1998.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

FREITAS, L. C. de et al (Org.). **Avaliação Educacional-Caminhando pela contramão**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. Campinas-SP: Alínea, 2010.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. 8a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 85-102.

OLIVEIRA, R. P. de. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. V. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87-100.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216- 226, ago. 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

AS NEGOCIAÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DOS ITENS DA MATRIZ AVALIATIVA: EMBATES QUANTI-QUALITATIVOS

*Antonio Carlos Miranda
Regiane Helena Bertagna
Sara Sadra de Oliveira*

O embate histórico da comunidade científica entre o paradigma quantitativo e qualitativo está distante de alcançar um consenso. “O confronto destas tendências de investigação afetam diretamente a produção de pesquisas que as utilizam de forma combinada” (SANTOS e SANCHEZ GAMBOA, 1997, p. 8), o que demanda uma discussão aprofundada das diferentes abordagens para não se estabelecer um falso dualismo. Cook e Reichardt (1995 *apud* DIAS SOBRINHO, 2002, p. 25)

[...] apresentam um resumo dos atributos de cada uma dessas perspectivas gerais “do paradigma quantitativo”, que se diz que possui uma concepção global positivista, hipotética-dedutiva, particularista, objetiva, orientada aos resultados e própria das ciências naturais. Em contraste, do paradigma qualitativo se afirma que postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva, orientada ao processo e própria da antropologia social [...]. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 25 – grifos do autor).

A minimização deste conflito se dará pela tolerância ao pluralismo epistemológico, articulando as duas abordagens de maneira a acolher as contribuições tanto de uma quanto de outra. Para Guba e Lincoln (1994) os paradigmas como construções humanas:

[...] não estão abertos à prova em qualquer sentido convencional; não há nenhuma maneira de elevar uma sobre outra, com base em critérios fundamentais [...] qualquer dado paradigma

representa simplesmente a visão mais informada e sofisticada que seus proponentes têm sido capazes de conceber, dada a forma como eles escolheram para responder às três questões definidoras (ontológica, epistemológica e metodológica) [...] os conjuntos de respostas dadas são construções humanas em todos os casos. Ou seja, eles são todas as invenções do ser humano e por conseguinte, sujeita a erro humano. Nenhuma construção é ou pode ser indiscutivelmente certa; defensores de qualquer construção particular deve confiar na capacidade de persuasão e utilidade em vez de provar em discussão sua posição (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 108).

Dentro das questões definidoras, a metodológica depende da ontológica e da epistemológica, ou seja, não é qualquer metodologia, é a adequada ao problema proposto para a investigação (GUBA e LINCOLN, 1994). Nos termos de Sanchez Gamboa (2002), há diferentes técnicas disponíveis para o pesquisador das ciências sociais, como entrevistas, narrativas, questionários, observação; o que confere sentido a essas técnicas é a análise feita, embasada necessariamente em um paradigma/método/visão de mundo, o que traz consigo uma série de pressupostos qualitativos que afetam desde a elaboração do problema à análise e conclusões. Dessa forma, colocar o debate nos termos quantidade *versus* qualidade é cair em um falso dualismo.

[...] métodos quantitativos não podem substituir os qualitativos porque o entendimento quantitativo pressupõe um conhecimento qualitativo [...] A base do argumento é que qualquer medição é baseada em inúmeras hipóteses qualitativas sobre a natureza do instrumento de medição e da realidade avaliada [...] A escolha de um modelo estatístico que se ajusta aos dados, a interpretação dos resultados que dá origem à generalização das descobertas são todas baseadas em um conhecimento qualitativo [...], simplesmente porque é o que lhe confere sentido e significados [...] (COOK; REICHARDT, 2005, p. 44).

Cabe enfatizar a força de indução dos métodos qualitativos para fazer a ponte com a realidade, o contexto e o processo, e o pa-

pel dos métodos quantitativos nas pesquisas com grande número de casos. A combinação dos métodos pode estimular ainda mais a investigação qualitativa, desde que os resultados impulsionem o pesquisador ao questionamento e conhecimento mais aprofundado do fenômeno investigado. Para Minayo (2000, p. 28) “[...] A dicotomia que se estabelece na prática, de um lado, deixa à margem relevâncias e dados que não podem ser contidos em números, e de outro lado, às vezes contempla apenas os significados subjetivos, omitindo a realidade estruturada”.

Hobsbawm (1989 apud PRATES, 2012, p. 122), destaca que o método de investigação deve primar por uma pesquisa profunda e exaustiva da realidade, estabelecer categorias, grupos e relacioná-las, identificando contradições e conexões. Ainda segundo a autora:

[...] Não basta explicar as contradições, mas reconhecer que elas possuem um fundamento, um ponto de partida nas próprias coisas, uma base objetiva real; na verdade, mostram que a realidade possui não apenas múltiplos aspectos, mas também aspectos cambiantes e antagônicos [...] (PRATES, 2012, p.122).

De fato, atendidas as recomendações de Hobsbawm no método de investigação seja qualitativo e/ou quantitativo, a construção dos modelos de análise combinada só serão possíveis com a flexibilização de características que possibilitem a constituição efetiva de uma unidade. A unidade não se dará pelo soma dos métodos ou dos procedimentos metodológicos, mas por sua integração no campo teórico-metodológico.

A visualização desta proposta de integração disporá neste caso de elementos qualitativos e/ou quantitativos, a primeira etapa constituída pela coleta de dados qualitativos, a segunda etapa um estudo exploratório quantitativo e terceira etapa análise quali-quantitativa.

Segundo Prates (2012):

O pensamento, como o movimento da vida humana, realiza totalizações provisórias, analisa, nega, sintetiza e, com isso, introduz o novo, atinge novos graus que exigem conteúdo, qualidade. Mas, como diz Lefebvre (1991, p. 177), “a qualidade não pode se isolar. O pensamento não pode parar na qualidade, já seu próprio movimento lhe revela que ele atravessou graus [...], descobre que lhe é possível penetrar mais ou menos nesse conteúdo” (PRATES, 2012, p. 122 – grifos do autor).

Por outro lado, “o quantitativo não pode ser a última fronteira entre os dados e a realidade; no entanto, seu paradigma permite que seja assim, logo, muitos dos estudos quantitativos em educação não são realizados por educadores” (GATTI 2004, p. 14), mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação. Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação. O risco é transferir para outras áreas do conhecimento a interpretação dos dados quantitativos da área das ciências sociais e imobilizar a competência de apropriação deste tipo de conhecimento para os pesquisadores das humanidades.

De fato, se existem argumentos para a composição das duas abordagens, sobram dúvidas a respeito do que pode ser medido em ciências sociais, neste caso particular no sistema educacional; logo, o desafio posto é propor a construção de referências que permitam a utilização das duas tendências metodológicas a favor de uma problemática de pesquisa que tenha como essência valorizar o processo de trabalho da escola e demandar dos órgãos públicos um aprimoramento dos sistemas avaliativos.

PROJETO OBEDUC: CONSTRUÇÃO DE REFERÊNCIAS DE QUALIDADE

A construção de referências de qualidade para os sistemas de ensino é um grande desafio para a educação brasileira, principalmente pela heterogeneidade das escolas e suas respectivas deman-

das. Essas referências estão diretamente ligadas ao uso de metodologias que possibilitem a construção de instrumentos adequados e rigorosos na obtenção dos resultados. Resultados estes que se aproximem da realidade escolar e sejam interpretados de forma constante pelos gestores, em projetos institucionais que transcendam a gestão individual e se tornem uma possibilidade para a produção da aprendizagem e autoria da comunidade educativa local. Afinal, como cita Freitas (2002, p. 94) "[...] as ações educacionais precisam ter suas ligações com a vida fortalecida [...] Não basta partir da prática social como recurso didático; é preciso inserir-se nela ativa e criticamente".

Em que pese os avanços já conquistados, muito há de se fazer para que os resultados das mensurações sejam uma expressão mais próxima da prática da escola. Essa necessidade de proximidade certamente pressionará para novos modelos de análise e de resistência às fragmentações no campo educacional. Neste ponto, uma tendência nas pesquisas educacionais que envolvem o uso de questionários é propor a formação de construtos¹, o que por sua vez pode implicar na produção de indicadores. De acordo com Franco *et. al.* (2003) os construtos devem ser claros e apoiados em resultados e embasamentos teóricos já consolidados e publicados, enquanto que, para Bottani (1998), a dificuldade maior dos construtos é justamente identificar o processo de seleção e construção dos mesmos, na medida em que esse processo exige uma estrutura conceitual que reflita os propósitos desta mensuração.

Na avaliação de um conjunto de escolas, redes ou sistemas, devido ao grande volume de dados quantitativos, é imprescindível o uso de ferramentas que auxiliem a discriminar possíveis pontos de análise para a compreensão dos resultados das unidades escolares. A prática dessa análise passa pelo estudo de conceitos, critérios, modelos, métodos e técnicas, inclusive estatísticas, que efetivamente fa-

¹Construto: é um conceito amplo que associado com diferentes variáveis pode gerar um indicador. Por exemplo: construto de segregação: variáveis indicadoras do grau de separação dos alunos quanto *status* econômico, etnia, raça, capacidade, proficiência acadêmica, entre outras (FRANCO *et. al.*, 2003).

voreçam uma melhor compreensão das análises realizadas na avaliação, com o intuito de oferecer a cada unidade escolar resultados que possam ser interpretados de maneira prática e local.

A busca de referências de qualidade incorporadas ao âmbito do aparelho escolar tende a colaborar no entendimento da dinâmica do fenômeno educativo e de como suas práticas são desenvolvidas, e assim potencialmente estabelecer qual a melhor composição de forças nas ações da escola, seja de caráter pedagógico e/ou técnico administrativo, desde que se tenha claro qual referencial de qualidade se busca alcançar.

Como a implicação se dá na rede de ensino, mormente na escola, o que realmente interessa é a contribuição que cada escola pode oferecer à rede, pois não se trata apenas de avaliar cada escola em separado. Assim sendo, mais do que uma prática estatística padronizada na descrição dos dados, serão necessárias projeções que devem possibilitar que a escola se articule na superação das suas dificuldades e/ou limitações.

De acordo com Babbie (1999) apesar do cuidado ao se construir questionários, raramente é possível chegar a uma única pergunta que represente adequadamente um conceito. Por conseguinte, com o uso de índices e escalas combinadas, através de diversos itens, se consegue minimizar as possíveis distorções inerentes ao uso de itens únicos.

Sendo impraticável considerar simultaneamente todas as respostas particulares dadas por todos os respondentes, a construção de um índice pode reduzir estas respostas a uma única medida, e mesmo assim, os detalhes específicos daquelas respostas serem mantidos quase na totalidade. Um índice pode ser construído pela somatória simples de escores atribuídos a respostas específicas aos itens individuais que formam o índice (BABBIE, 1999, p. 214).

A principal contribuição dos indicadores é iluminar a realidade, fornecendo, em conjunto com um referencial teórico/conceitual claro, elementos de juízo para interpretá-la (BRYK e HERMANSON,

1993). Ademais, os indicadores educacionais devem informar, trazendo dados que favoreçam a reflexão de todos os atores, ajudando-os na compreensão da complexidade das instituições e dos processos educacionais em diferentes âmbitos.

Para balizar a construção dos indicadores de qualidade social na escola consideramos que: a) medir a qualidade social da escola difere da prática estatística padronizada em uma questão fundamental: para que seja adequada, são necessárias projeções e não apenas observações; b) a medida deve permitir a escola articular-se para superar suas dificuldades e/ou limitações; c) medir qualidade social na escola envolve compreender o contexto da rede de ensino, suas políticas e contradições, as quais conferem sentido à análise/avaliação das medidas, d) a referência de qualidade social deve ser interna à rede.

Neste sentido, tomando como referência a construção da qualidade social, consideramos ainda que: a) a avaliação da qualidade social da escola contará com um conjunto de itens para a construção dos indicadores, sendo que a característica fundamental dos componentes desse conjunto deverá ser a possibilidade de interpretá-los como variações das suas dimensões; b) um índice de proficiência até pode fazer parte, mas deve permanecer exclusivamente focado na dimensão estritamente da qualidade social da escola; c) os aspectos da qualidade social da escola exigem acompanhamento específico e qualificado (qualitativo) por indicadores de qualidade.

Outro grande desafio que se apresenta na construção de modelos estatísticos nas ciências sociais é que não temos acesso a situações que obedeçam a uma regra geral de procedimento, portanto, podemos apenas inferir sobre estes processos, sendo que segundo Lívio (2010 p. 147) “[...] a situação das ciências sociais é claramente mais complexa ainda por causa da multiplicidade de elementos inter-relacionados, muitos dos quais são, na melhor das hipóteses, altamente incertos”.

La investigación cuantitativa busca explicar las causas de los cambios en los hechos sociales, principalmente través de me-

dida objetiva de análisis cuantitativa. Su objetivo básico es la predicción, el test de la hipótesis y la generalización. Em esta perspectiva, se usa la forma de explicación llamada inductivo-estadística, que es de naturaleza probabilística. El deseo de predecir y encontrar regularidades se articula al interés em la aplicación práctica (SANTOS; SANCHEZ GAMBOA, 1997, p. 38).

Portanto, ao tratar da análise dos dados pode surgir outra diferença importante, que deve ser tratada com prudência. Na pesquisa quantitativa, os dados colhidos são analisados a partir da estatística, comprovando ou não o seu grau de validade, ou seja, pode ou não convergir com os achados da qualidade social. Segundo Lakatos (2002, p. 218) a supervalorização dos números, seu uso excessivo e a sofisticação, são riscos de que se precisa ser alertado constantemente. A estatística é um instrumento e não um fim em si mesmo, ainda quando indispensável.

Neste contexto se faz necessário o uso de procedimentos metodológicos que atendam as exigências próprias da integração entre os dois métodos (CRESWELL, 2010), enfatizando o uso da triangulação como procedimento adequado a esta situação. Conforme Triviños (1987):

[...] a técnica da triangulação objetiva abarcar a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, exatamente porque reconhece a interconexão entre os fatos e a impossibilidade de apreendê-los de modo consistente quando isolados. Reconhece que os fenômenos sociais são multicausais e não podem ser explicados sem o desvendamento de suas “raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

AS NEGOCIAÇÕES E AS TENSÕES PARA A DEFINIÇÃO DOS ITENS DA MATRIZ AVALIATIVA

Nesta proposta de aproximação da abordagem qualitativa e quantitativa se inseriu a construção da matriz de referência avaliativa do projeto OBEDUC. O Projeto Observatório CAPES, intitulado “A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino (2013-2017)”, apresentava como desafio construir uma matriz avaliativa capaz de abarcar outros aspectos da qualidade da escola pública que não eram considerados nas atuais avaliações de larga escala. Para subsidiar essa construção, buscamos saber junto às escolas participantes da pesquisa, utilizando as técnicas da observação e dos grupos focais, que outras ações e práticas educativas elas realizam que produzem qualidade para além do que atualmente tem sido evidenciado e divulgado pelas políticas educacionais centradas na proficiência em português e matemática.

Os dados originados dessa escuta às escolas, articulados com uma matriz de formação humana fundamentada em Arroyo (1991), Caldart (2000), Freinet (1998), Manacorda (2010), nos deram subsídios para a construção dos itens da matriz avaliativa que pretendia captar alguns aspectos da qualidade social desenvolvida nas escolas. Esse movimento mostra como, desde o início, nos valem de uma utilização integrada dos métodos qualitativos e quantitativos.

No entanto, as preocupações geradas a partir dos limites da abordagem quantitativa em mensurar dimensões da qualidade social da escola tais como práticas pedagógicas, participação, compromisso social, trabalho coletivo, acesso e permanência, entre outras, possibilitou a discussão sobre os limites do uso destes resultados na realidade pesquisada.

Esta discussão foi alimentada a partir das seguintes preocupações metodológicas: a) o uso de indicadores sem a mediação da prática; b) a produção de indicadores descontextualizados da realidade escolar local; c) o uso indiscriminado e inadequado de técnicas

quantitativas de obtenção e análise de dados; d) o ranqueamento das escolas; e) a escolha equivocada do teste estatístico a ser empregado; f) limites no número de perguntas a serem feitas aos pesquisados; g) escala reduzida de respostas objetivas e, h) desvirtuamento dos princípios metodológicos como obstáculos ao uso dos modelos quantitativos.

A superação parcial da inquietação dos pesquisadores qualitativos foi calcada na seguinte premissa: como toda técnica de investigação, a quantitativo só fará sentido dentro dos princípios norteadores da pesquisa, pois perde significado quando tratado de forma isolada e desconexa da realidade. Embora elaborado a partir de questões fechadas, o que possibilita a sua quantificação, o questionário tem um cunho político fundamental, que atesta sua preocupação com os aspectos qualitativos.

Primeiramente, a preocupação em investigar essa problemática de pesquisa parte da consideração de que os pressupostos de qualidade atualmente em voga nas políticas de avaliação em larga escala não são suficientes para expressar o trabalho da escola com a formação humana. Nesse sentido, sinaliza-se a necessidade de se construir outras medições articuladas a esse referencial, que é qualitativo à medida que expressa concepções, visões de mundo. A partir disso, como citado acima, realizamos uma pesquisa de campo (grupos focais e observações em *locus*) em oito escolas parceiras da pesquisa, com objetivo de ouvir a voz dos gestores e professores sobre o que a escola faz, quais ações ela desenvolve que considera de qualidade e que não são evidenciadas pelas avaliações externas em larga escala, considerando a orientação de Darling-Hammond e Ascher (1991 *apud* DOURADO; OLIVEIRA, 2009) na busca de fatores que pudessem referenciar a qualidade social praticada na escola.

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de

mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. [...] portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

O modelo de integração dos métodos na pesquisa do projeto OBEDUC considerou a seguinte sistemática quali-quantitativa:

Qualitativo: a) revisão bibliográfica, b) definição dos pressupostos, c) observação do fenômeno *in loco*, d) definição dos conteúdos, e) planejamento da coleta qualitativa de dados, f) coleta qualitativa de dados (grupos focais com a equipe gestora e professores e observações nas escolas), g) discussão dos dados coletados, h) construção do instrumento (escala), i) validação conceitual e semântica do instrumento, j) planejamento da análise - quantitativa e l) aplicação do instrumento.

Como parte do esforço para construir referências de qualidade para a rede de ensino do município de Campinas – SP, o grupo de trabalho do OBEDUC se propôs a construção de um questionário para professores e alunos enquanto estratégia de pesquisa, motivado pela indagação: o que está sendo feito pelas escolas que os sujeitos percebem como contributos para a construção da qualidade social?

O contato com a realidade pesquisada gerou uma profusão de categorias próprias das ações da escola como: a) práticas pedagógicas implicadas com as aprendizagens de todas as crianças; b) organização coletiva do trabalho escolar; c) práticas implicadas com a permanência de todas as crianças na escola; d) formação ampliada (aprendizagem ética, política, corporal etc.); e) afetividade; f) compromisso social; g) valores como solidariedade; h) singularidade; i) responsabilidade; j) criatividade; l) relações interpessoais etc.

A partir de um diálogo com o referencial de formação humana, e tendo em vista a necessidade de se construir dimensões mais

parcimoniosas que subsidiassem a elaboração dos itens da escala, chegamos a cinco dimensões: práticas pedagógicas; acesso e permanência; participação; trabalho coletivo; compromisso social.

Quantitativo: Análise descritiva (consolidação dos dados) e métodos multivariados de análise para: a) Redução de dados e simplificação estrutural: busca-se representar o fenômeno em estudo na forma mais simples possível, sem perder muita informação. Espera-se com isto facilitar a interpretação dos resultados, b) Ordenação e agrupamento: a análise fatorial permite agrupar os itens/variáveis da escala em fatores/dimensões de acordo com a similaridade nos padrões de respostas, c) Investigação da dependência entre as variáveis: a natureza das relações entre as diversas variáveis envolvidas na investigação. As variáveis são mutuamente independentes ou uma ou mais são dependentes das outras? Se há dependência, como explicá-la?, d) Previsão: relações entre variáveis devem ser determinadas com o objetivo de prever valores de uma ou mais variáveis com base nas observações de outras variáveis, e) Testes de hipóteses: hipóteses estatísticas específicas, sobre os parâmetros de populações multivariadas, são testadas. Isto pode ser feito para validar suposições ou reforçar convicções prévias.

A utilização do questionário ofereceu a possibilidade de participação de um grande número de respondentes em um curto período de tempo, mesmo considerando suas limitações. Como indica a literatura da área (GUNTHER, 2003), se bem aplicado pode servir como sensibilização e orientação para as investigações qualitativas, no caso do nosso estudo, para continuidade e aprofundamento da investigação realizada.

Qualitativo: o processo de nomear os fatores/dimensões originados da análise fatorial exige mais uma vez que mobilizemos as concepções que nos embasam. Utilizando critério de interpretação das semelhanças dos itens que compuseram cada fator, chegamos às seguintes dimensões: a) práticas pedagógicas; b) acesso e permanência; c) relação escola-comunidade, d) compromisso com aprendizagem de todos; e) participação; f) trabalho coletivo.

O qualitativo também analisa o conteúdo e faz emergir o caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as particularidades e experiências individuais. A análise de conteúdo é própria dos procedimentos de análise da abordagem qualitativa, o qual proporciona outro movimento para a pesquisa realizada, ou seja, outro “braço” da pesquisa, a saber, a observação do impacto dos resultados do estudo na rede municipal de Campinas-SP e sua compreensão para os atores desta pesquisa na escola.

Embora não esteja posto, existe um esforço do grupo de pesquisa do OBEDUC para que a investigação, que é apropriada pelos pesquisadores, seja do mesmo modo apropriada pelos pesquisados da rede de ensino.

Para tanto, o apoio do poder público ocupa uma posição estratégica, pois:

[...] o desenvolvimento epistemológico no interior das ciências humanas - como a educação - funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas políticos e sociais. O vocabulário científico pode distanciar o pesquisador (e o gestor) de sua temática, mas, ao mesmo tempo, cria um ponto de observação fixo que torna a “paisagem social” sempre visível. [...] A ideia de que as ciências humanas – assim como os estudos educacionais – situam-se fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população, ou que, de alguma forma, detêm um status neutro, incorporado em um racionalismo progressivo flutuante, é um pensamento débil e perigoso. (BALL, 2011, p.89)

Precisamos oferecer novas perspectivas de entendimento do fenômeno educacional, criando alternativas que abarquem um processo de reflexão coletivo sobre a qualidade social da escola. Ball (2011, p. 97) destaca que “[...] há um tipo de teorização que repousa sobre a complexidade, a incerteza e a dúvida, além de se basear na reflexibilidade sobre a própria produção e sobre suas pretensões de conhecimento do social”. André Gorz (1996 apud BALL 2011, p. 98) completa: “O começo da sabedoria é a descoberta de que há contra-

dições permanentemente tensas, com as quais é necessário conviver e que, acima de tudo, não precisam ser necessariamente resolvidas”.

Nesse sentido, o movimento qualitativo da pesquisa segue. Após construção e aplicação do questionário nos professores das escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, surgiram dados ricos, agrupados naquelas cinco dimensões acima citadas, que podem dialogar com outros dados relativos, por exemplo, à proficiência em português e matemática e ao fluxo escolar, medidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse diálogo torna potente a reflexão sobre os múltiplos fatores que definem o que é qualidade da escola pública, e só faz sentido quando apropriado pelos coletivos escolares. Uma etapa posterior, inerentemente qualitativa, será investigar como essa multiplicidade de dados foi recebida e significada pelas escolas; como elas se enxergam nos seus dados singulares e nos da rede; o que, segundo esses coletivos, os dados permitiram captar e o que deixaram escapar; ressaltando que esse processo de apropriação de dados quantitativos passa, constantemente, pela explicitação do horizonte que se almeja alcançar, referenciado em uma concepção de educação e de sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da, (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre, Artes Médicas 1991, p. 163-216.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013. p. 78 – 98.

BARBETTA, A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 4a ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

BRYK, S.; HERMANSON, K. L. Educational indicator systems: Observations on their structure, interpretation and use. **Review of Research in Education**, 19:451-484, 1993.

BOTTANI, N. Los indicadores educativos de la OCDE: objetivos, límites y procesos de producción. **Perspectivas**: revista trimestral de educación comparada, v. 23, n. 28, p. 69-85, marzo, 1998.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Expressão Popular, 2000.

COOK, Tomas D.; REICHARDT, Charles S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. **EDICIONES MORATA, S. L.** Mejía Lequerica, Madrid, 2005. Disponível em: <http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/seminario_de_inv/UNIDAD%201/Archivos%20anteriores/lec2_una%20superacion_del_enfren_entre_met_cualit_y_cuant.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes; Ed. - Porto Alegre: Art-med, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior do Brasil. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 out. 2016.

FRANCO, Creso. *et al*. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, dez. 2003. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.->

br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010368312003000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos (Org. *et. al.*). **Avaliação – construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 417 p.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 30: (1): 11-30, jan./abr. 2004. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 1994, p.105-117. Thousand Oaks, CA: Sage. Disponível em: <<https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

GUNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. (Série: Planejamento de pesquisa nas Ciências Sociais, no. 01)

LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIVIO, Mário. **Deus é matemático?** Tradução: Jesus de Paula de Assis. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2a ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 1, p. 116 - 128, jan./jul. 2012. Disponível em:

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. Questões Epistemológicas da Pesquisa em Educação: dos Vieses e Ismos aos Paradigmas Científicos. **Reflexão**, PUCCAMP, Campinas, XII (37): 84–97,1987.

_____. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, J. C. F.; SANCHEZ GAMBOA, S. A. **Investigación Educativa Cantidad - Calidad: Um debate paradigmático**. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

OS MEANDROS DA CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO VOLTADO À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA MULTIDIMENSIONAL

Adilson Dalben
Luana Costa Almeida
Luana Ferrarotto
Antonio Carlos Miranda

INTRODUÇÃO

Os pesquisadores do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) têm desenvolvido projetos de pesquisa direcionados à avaliação, já que ela, nas últimas três décadas, se constituiu como “ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195). Desde 2008, tais projetos, financiados pelo Observatório de Educação da CAPES, tomam como eixo problematizador a relação entre a qualidade da escola pública, a avaliação educacional e as políticas públicas a fim de construir a reflexão e a crítica sobre o campo da avaliação. Os projetos têm como objetivo olhar para a escola de uma forma ampliada, compreendendo-a como uma instituição complexa em interface com o contexto social e político que a circunda.

No período entre 2009 e 2012, o LOED desenvolveu a pesquisa “Avaliação Institucional na Educação Fundamental: potencializando o uso de dados de avaliações externas pelos profissionais da escola”, a qual buscou a integração reflexiva entre as avaliações externas em larga escala e a avaliação institucional, implantada na Rede Municipal de Ensino de Campinas em 2008. Em seguida, já em 2013 e em continuidade ao projeto anterior, passou a desenvolver o estudo intitulado “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal

para a sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” (OBEDUC 2013-2017), cujo objetivo foi elaborar um instrumento de avaliação da qualidade social da escola, incorporando componentes qualitativos aos dados da avaliação em larga escala de modo a potencializar as reflexões que sustentam os processos decisórios nas escolas na direção de um trabalho pedagógico inovador. Nessa proposta, continuou a reconhecer a importância das medidas de proficiência obtidas nos testes padronizados, entretanto, evidenciou a limitação desta dimensão enquanto indicador da qualidade social da escola e se propôs a construir um instrumento de avaliação multidimensional da qualidade educacional (DALBEN; ALMEIDA, 2015).

Em outras palavras, tal proposta buscou ampliar a percepção da qualidade associada à proficiência e fluxo, constituída por indicadores sintéticos assumidos pelas políticas públicas enquanto termômetro da qualidade das escolas, sendo exemplo dessas políticas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no âmbito nacional, e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), no âmbito do Estado de São Paulo. Assim, os pesquisadores do LOED almejavam ampliar o repertório de indicadores de qualidade, observando que a qualidade socialmente referenciada (ALMEIDA; BETINI, 2016), por conter dimensões diversas, exige uma avaliação que abarque múltiplas dimensões (DALBEN; ALMEIDA, 2015).

A construção de um instrumento em larga escala voltado a medir outras dimensões da qualidade das escolas, para além das medidas de proficiência e fluxo, ainda está em andamento. Este capítulo busca explicitar o caminho percorrido, até o presente momento, na construção desse instrumento que entende e busca captar a qualidade da escola de maneira multidimensional.

PERCURSO DE CRIAÇÃO DO INSTRUMENTO

Para medir outras dimensões da qualidade da escola, para além das medidas de proficiência e fluxo, inicialmente, os pesquisadores do LOED¹ entenderam que era preciso investigar a percepção dos alunos sobre esse tema, no entanto, no processo optaram por captar, também, o olhar dos professores para permitir além das análises gerais por segmento, compreender a perspectiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Inicialmente ocorreu a construção do instrumento com público-alvo docente, para depois e a partir dele, proceder à construção do questionário para os estudantes o qual deseja-se concluir ainda no primeiro semestre de 2017.

A criação de um instrumento de coleta de dados exige a delimitação de construtos² que orientem sua construção. Desse modo, na elaboração do primeiro questionário, referenciados nos passos propostos por Pasquali (1999, 2003, 2010), a pesquisa se voltou para a seleção das dimensões (ou construtos específicos) que compõem o constructo geral qualidade social³ e que, por conseguinte, dariam origem aos itens a serem incluídos no questionário após análises es-

¹Dentre os pesquisadores participam do projeto professores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais da rede, com e sem bolsa de pesquisa financiada pelo projeto.

²Construto: Conceito inobservável ou latente que o pesquisador pode definir em termos teóricos, mas não pode ser diretamente medido ou medido sem erro. Um construto pode ser definido em diversos graus de especificidade, variando de conceitos muito limitados até aqueles mais complexos ou abstratos, como inteligência ou emoções. Não importa qual o seu nível de especificidade, porém, um construto não pode ser medido direta e perfeitamente, mas deve ser medido aproximadamente por indicadores múltiplos (HAIR et al., 2009, p. 540).

³É importante esclarecer que como os construtos possuem diversos graus de especificidade, variando de conceitos muito limitados até aqueles mais complexos ou abstratos, na elaboração do instrumento foi necessário a utilização de construtos específicos, também denominados de dimensões, para chegarmos ao construto mais geral “qualidade social”. A partir dos construtos específicos/dimensões elaboramos os itens do questionário para a produção das medidas quantitativas, sendo o conjunto de itens as “perguntas ou afirmativas” que fazem parte do questionário.

tatístico-conceituais para sua validação. Os indicadores⁴ específicos para operacionalizar tais dimensões foram extraídos de grupos focais, realizadas pelos pesquisadores do LOED, com professores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores das oito⁵ escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas, envolvidas na etapa qualitativa da pesquisa.

Interessante destacar que a pergunta norteadora para este levantamento de dados nos grupos focais foi: “o que esta escola faz, ações que desenvolve, que considera de qualidade e que não são evidenciadas pelas avaliações externas?”. Com a referida questão os pesquisadores do LOED buscavam compreender, a partir da percepção da escola, quais indicadores poderiam evidenciar sua qualidade, considerando uma escola de qualidade aquela que cumpre o seu papel social, para além da conquista de uma determinada proficiência medida pelos testes padronizados. Tal pergunta decorre das seguintes constatações: a proficiência dos alunos está altamente correlacionada ao nível socioeconômico (ALMEIDA, DALBEN, FREITAS, 2013; DALBEN, 2014); quanto maior é a proficiência média da escola (principal indicador de eficácia escolar vigente no Brasil atualmente), maior é a sua tendência a não inclusão dos alunos que mais necessitam da escola para a sua aprendizagem (FREITAS, 2004; SAVIANI, 2013).

Tomando as diversas respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, foram identificadas as ações que as escolas realizam e consideram importantes para a construção da qualidade social da escola. A exploração dos dados coletados, relacionando-os com os estudos anteriores realizados pelo LOED (FERRÃO, 2003; MIRANDA, 2006; MIRANDA, 2008, MIRANDA, RODRIGUES, 2005; RODRIGUES, 2010; entre outros) e com a literatura da área (ARROYO,

⁴Indicador: variável simples usada em conjunto com uma ou mais variáveis distintas para formar uma medida composta HAIR et al., 2009, p. 101).

⁵Em prosseguimento ao projeto, “Avaliação Institucional na Educação Fundamental: potencializando o uso de dados de avaliações externas pelos profissionais da escola”, foi dada continuidade à parceria estabelecida com oito escolas participantes da Rede Municipal de Ensino de Campinas na primeira fase do projeto atual.-

1991; FREINET, 1998; CALDART, 2000; MANACORDA, 2010), possibilitou a definição das dimensões relativas à qualidade social. Nessa fase, o processo de agrupamento dos dados qualitativos resultou em 23 dimensões que representariam o construto “Qualidade Social”. Dito de outro modo, na percepção das escolas, para além da proficiência, seria necessário medir outras 23 dimensões para se contemplar a qualidade social da instituição. São elas: ação social, acesso e permanência, afetividade, aprendizagem ética, aprendizagem política, auto-organização, avaliação, compromisso social, criatividade, criticidade, cultura, esporte, participação, projeção de futuro, relações interpessoais, respeito à diversidade, responsabilidade, satisfação com a escola, singularidade, solidariedade, trabalho, trabalho coletivo e valores.

No entanto, construir um único instrumento abarcando 23 dimensões seria inviável devido a inúmeras limitações técnicas, desde a elaboração do questionário, até sua aplicação e processamento dos dados. Assim, após inúmeros debates, os pesquisadores do LOED optaram pela seleção de, a princípio, cinco dimensões, sendo o principal critério para a indicação desse número a estimativa do tempo de resposta do instrumento e, nesta mesma perspectiva, a construção de um instrumento com, no máximo, quarenta itens: oito itens para cada dimensão.

Para a estimativa dessa quantidade, foi considerado como adequado o tempo de 30 minutos para a resposta de quarenta itens, além das questões para a qualificação do respondente. A quantia de oito itens por dimensão foi estimada por considerar que, na Análise Fatorial Exploratória (AFE) - recurso estatístico usado para o tratamento dos dados coletados -, três desses itens poderiam ser descartados e assim manter cinco itens, dando a cada dimensão (fator como denominado na AFE) e ao instrumento, boa confiabilidade. Como pode ser observado nos estudos que usam a AFE (HAIR et al., 2009), geralmente, há itens que são descartados e por isso, foi estimado que o mínimo de cinco itens por dimensão traria bons resultados na qualidade estatística do instrumento.

Para a escolha das dimensões, os pesquisadores contaram com orientações de especialistas na área da psicometria e de discussões sobre a temática da qualidade da escola produzidas em um simpósio realizado pelo LOED em abril de 2014⁶. Um dos resultados desse evento foi o discernimento entre as possíveis dimensões da qualidade social e os elementos que comporiam a matriz de formação humana⁷ utilizada na pesquisa e, ao mesmo tempo, a íntima relação entre elas.

À luz dos debates no simpósio, o grupo de pesquisadores selecionou cinco dimensões levando em conta a sua importância, mas, também, a pertinência para a elaboração das suas respectivas definições operacionais (PASQUALI, 1999, 2003 e 2010). Nesse sentido, foram consideradas mais pertinentes as dimensões cujas ações seriam mais facilmente perceptíveis pelos respondentes nos ambientes escolares onde estão inseridos. Diante dessa escolha, novas imersões à literatura foram feitas para uma definição constitutiva mais consistente de cada uma dessas dimensões. As novas dimensões e seus respectivos verbetes explicativos são apresentados no Quadro 1

Quadro 1: Dimensões da qualidade social selecionadas a partir dos debates

DIMENSÃO
Participação
Trabalho Coletivo
Acesso e Permanência
Compromisso Social
Práticas Pedagógicas

Fonte: Projeto “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para a sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”.

⁶Simpósio “A qualidade social da escola pública: o desafio da construção de uma avaliação de larga escala multidimensional” realizado na Faculdade de Educação da Unicamp. (2014).

⁷Para maiores detalhes ver Bertagna; Oliveira; Miranda (2014).

Após essa etapa um novo simpósio foi realizado para a validação de tais dimensões, contando com a experiência de especialistas na área de qualidade educacional e avaliação institucional⁸. A partir da confirmação das dimensões, um subgrupo de pesquisadores do LOED começou a elaborar itens que viriam a compor o instrumento. Vale ressaltar que durante a construção dos itens, os pesquisadores buscaram garantir a boa qualidade dos mesmos, se remetendo aos doze critérios propostos por Pasquali (2010), a saber: critério comportamental, objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, variedade, modalidade, tipicidade, credibilidade, amplitude e equilíbrio.

No instrumento direcionado aos professores foi proposto um conjunto de escalas reflexivas (HAIR *et al.*, 2009, p. 609) de múltiplos itens para medir cada dimensão e, considerando a importância da elaboração dos mesmos, foram realizadas algumas oficinas com a participação de todos os pesquisadores envolvidos, tanto para pensar a construção inicial, quanto para a adequação gradual dos itens e garantia dos critérios propostos por Pasquali (2010), as quais foram momentos de intensa discussão e negociação de sentidos. Para cada uma das dimensões foram preparados doze itens, oito considerados como principais e outros quatro em caso de substituição sinalizada no processo de validação, realizado por um corpo de juízes, conforme exigência metodológica (PASQUALI, 1999, 2003 e 2010).

Vale dizer que, antes do processo de validação, foram realizados três pré-testes junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas para a melhor adequação dos itens. Na etapa de validação pelos juízes, foram consultados 6 pesquisadores externos⁹

⁸ Simpósio “Qualidade Social e Formação Humana na Escola Pública: construindo possibilidades” realizado na FE- Unicamp (2015).

⁹ Juiz 1: Doutor em Educação pela Unicamp e Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas; Juiz 2: Mestre em Educação pela Unicamp e Professora com longa experiência na administração pública - Secretário de Educação de município paulista da região metropolitana de Campinas; Juiz 3: Doutor em Educação pela Unicamp e especialista em Administração de Recursos Humanos pela Fundação Getúlio Vargas; Juiz 4: Mestre em Educação, especialista em avalia-

ao projeto para avaliar os itens do instrumento em três aspectos específicos, conforme explicitado no Quadro 2.

Quadro 2: Aspectos analisados pelos juízes ao avaliar o instrumento.

Aspecto	Recomendação
Quanto à adequação do item à dimensão pré-definida	Caberia ao juiz classificar o item em uma das cinco dimensões pré-estabelecidas: prática pedagógica, compromisso social, trabalho coletivo, participação, acesso e permanência.
Quanto à orientação	Para evitar o viés do respondente, há itens com orientação contrária, distribuídos aleatoriamente segundo sua posição no instrumento. Foi considerado um item com “orientação positiva” aquele que a qualidade social pode ser observada quando o respondente o assinada na orientação do “Sempre”. É considerado um item com “orientação negativa” aquele no qual a qualidade social pode ser observada quando o respondente o assinada na orientação do “Nunca”.
Quanto à semântica	Neste aspecto, os juízes avaliaram os itens considerando os princípios propostos por Pasquali (2010) para a definição operacional dos itens: clareza, objetividade, simplicidade, precisão, tipicidade e credibilidade. Avaliam também a adequação das expressões e regência dos verbos, a compreensão dos termos utilizados com base no público-alvo ao qual o instrumento se destina.

Fonte: Pasquali (2003).

ção educacional (aprendizagem e Institucional), Ex-gerente de avaliação educacional da rede SESI-SP; Juiz 5: Doutor em Agronomia pela UNESP, Mestre em Estatística pela Unicamp e Professor da UEMS; Juiz 6: Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal e Professor da Universidade do Porto.

SOBRE O INSTRUMENTO: ESCALA, UNIVERSO, VARIÁVEIS E ANÁLISE DOS DADOS

Em diversos momentos foi necessário tomar decisões metodológicas em relação à construção do instrumento, tanto para sua definição, quanto para o processamento dos dados coletados (HAIR et al., 2009; PASQUALI, 2003). Ainda que cientes da existência de alternativas mais robustas, tais decisões carregaram em si o peso de que outras opções demandariam um tempo maior de elaboração do que o disponível pela pesquisa. É importante frisar, todavia, que as escolhas feitas suportam o trabalho realizado, sobretudo por tratar-se de uma primeira experiência que certamente poderá ser, em muito, melhorada visando a produção de indicadores da Qualidade Social das escolas.

ESCALA

Várias são as possibilidades de disposição dos itens ao se construir um questionário. No instrumento construído pelo LOED evitou-se escalas de concordância/discordância, pois elas estão sujeitas a um viés de conformidade. Isso significa que os questionados ficam mais propensos a concordar com as afirmações, independentemente do que elas representam, e menos propensos a ler atentamente a pergunta (GUNTHER, 2003; PASQUALI, 1999). Dessa forma, foi adotado a escala de Likert por sua característica de medir atitudes e comportamentos utilizando opções de resposta que variam de um extremo ao outro, permitindo descobrir níveis de opinião. A escala utilizada apresentava cinco opções de resposta com os seguintes rótulos: nunca (1), raramente (2), às vezes (3), geralmente (4), sempre (5). A partir dos apontamentos realizados pelos participantes do pré-teste, foi acrescida a opção (Não se aplica) a fim de confirmar ou não a pertinência das perguntas.

A diferenciação entre os cinco níveis da escala com intervalos iguais entre eles possibilitou a aplicação das estatísticas descritivas,

isto é, tabelas e gráficos. Os dados oriundos desta escala intervalar permitiram, ainda, a utilização de estatística não-paramétrica e procedimentos paramétricos. Segundo Hair et al. (2009, p. 601) “[...] escalas que contêm mais de quatro categorias de resposta podem ser tratadas como intervalares, ou, pelo menos, como se as variáveis fossem contínuas”, sendo que a padronização das respostas pode tornar mais fácil a interpretação de coeficientes e de valores das respostas.

UNIVERSO ESTUDADO

Desde 2003, o LOED possui uma parceria com a Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC), na realização de suas pesquisas e, por isso, no presente estudo houve a participação dos professores da referida rede de ensino que, em março de 2015, contava com 45 unidades escolares.

Todavia, das 45 unidades apenas 40 eram elegíveis para o estudo, considerando que as outras 5 estavam em início de atividades. Interessante destacar que as 40 instituições estão distribuídas em 5 Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), totalizando 18.286 alunos em toda rede, com a seguinte configuração:

- 7 escolas no NAED Norte com número de alunos de cada escola variando de 350 a 604 alunos;
- 10 escolas no NAED Sul com número de alunos de cada escola variando de 117 a 860 alunos;
- 9 no NAED Leste com o número de alunos de cada escola variando de 244 a 416 alunos;
- 8 no NAED Sudoeste com o número de alunos de cada escola variando de 316 a 735 alunos;
- 6 na NAED Noroeste com o número de alunos de cada escola variando de 485 a 760 alunos.

A partir da quantia de estudantes matriculados nas escolas de cada NAED, foi realizado um cálculo que possibilitou estimar o universo do estudo, o qual foi constituído de, aproximadamente,

1298 professores em atividades nos ciclos I, II, III e IV (de 1º ao 9º ano).

DEFINIÇÃO DOS ITENS

Os itens foram construídos para que pudessem expressar outras dimensões da qualidade social não contemplados nas avaliações em larga escala convencionalmente utilizadas. Foram consideradas as observações feitas por Dourado e Oliveira (2009, p. 207):

[...] sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. [...] A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial [...].

Considerando a escola como unidade básica da pesquisa, as variáveis selecionadas foram: nome da escola, (i) ciclo(s) que o professor trabalha, (ii) experiência como docente, (iii) faixa etária, (iv) sexo e mais as perguntas que compuseram as dimensões eleitas após análise pela AFE: compromisso social (CS) com 4 itens, trabalho coletivo (TC) com 9 itens, participação (P) com 8 itens, práticas pedagógicas (PP) com 9 itens e acesso e permanência (AP) com 10 itens. Como pode ser observado, não foi contemplado o objetivo inicial de oito itens por dimensão. Esse distanciamento ocorreu na fase da definição operativa. Nessa fase, a opção foi valorizar mais o consenso dentre os pesquisadores da rede participantes do processo em detri-

mento do número de itens por dimensão previamente estimado. Cada dimensão é composta por um conjunto de itens, como apresentado no Quadro 3, que compartilham uma base conceitual semelhante e que, empiricamente, tendem a caminhar juntos.

Quadro 3: Indicadores observados usados na AF – instrumento dos professores.

Item	Descrição
CS5	Os problemas da comunidade são inseridos nas discussões feitas na escola?
CS17	Os problemas do bairro são também problemas da escola?
CS33	São desenvolvidos projetos que priorizam temas de interesse social (dengue, água, violência, etc)?
CS5	Os problemas da comunidade são inseridos nas discussões feitas na escola?
CS17	Os problemas do bairro são também problemas da escola?
CS40	Os alunos se sentem corresponsáveis pela escola?
TC1	Os momentos de planejamento para construção do Projeto Pedagógico ocorrem coletivamente?
TC6	A equipe gestora considera os argumentos dos diferentes segmentos (alunos, professores, funcionários, família) para a tomada de decisão?
TC12	Os profissionais da escola (equipe gestora, docentes e equipe de apoio) mostram-se resistentes ao trabalho em grupo?
TC16	Os momentos de trabalho coletivo são ocupados com atividades individuais?
TC19	A construção do Projeto Pedagógico da escola limita-se à equipe gestora e docente?
TC21	As decisões são resultantes de processos individualizados?
TC24	Os problemas de aprendizagem dos alunos são discutidos coletivamente?
TC28	Os profissionais da escola (equipes gestora, docente e de apoio) demonstram dificuldade em ouvir nos momentos de discussão?
TC34	As propostas dos professores são consideradas nas reuniões coletivas?
P2	As relações interpessoais dificultam a participação de todos os segmentos na vida da escola?

Quadro 3: Indicadores observados usados na AF – instrumento dos professores.

Continuação

Item	Descrição
P7	As vozes dos diferentes segmentos são igualmente respeitadas no ambiente escolar?
P11	A escola promove a participação da comunidade na construção do Projeto Pedagógico?
P26	Há momentos que propiciam a participação dos diversos segmentos (equipe gestora, professores, funcionários, familiares e alunos) para avaliação do Projeto Pedagógico?
P29	Os alunos participam na tomada de decisões sobre a escola?
P36	Os alunos participam de coletivos estudantis?
P38	A comunidade escolar se mobiliza para melhoria da escola?
P39	Na escola faltam ações que discutem a importância da participação da família no aprendizado do aluno?
PP04	Os professores transformam as situações de conflito entre os alunos em oportunidade de aprendizagem?
PP09	Os professores levam em conta os argumentos dos alunos no contexto da aula?
PP10	Os professores promovem atividades que colocam o aluno em contato com as diversas manifestações culturais?
PP15	Os professores de sua escola sentem dificuldade em modificar a sua estratégia metodológica frente às necessidades dos alunos?
PP20	Os professores desenvolvem práticas pedagógicas que estimulam a aprendizagem da participação dos alunos?
PP23	Na sala de aula predominam atividades individuais?
PP27	Os professores promovem um clima de solidariedade na sala de aula?
PP32	Os professores oportunizam o desenvolvimento do trabalho autônomo dos alunos?
PP37	Os professores promovem a autoestima dos alunos?
A03	Há iniciativas que buscam atender as diversas necessidades dos alunos (social, múltiplas deficiências, aprendizagem)?
A08	As turmas são formadas com alunos que estão em um mesmo nível de conhecimento?

Quadro 3: Indicadores observados usados na AF – instrumento dos professores.

Conclusão

Item	Descrição
A13	O abandono dos estudos pelos alunos gera ações do coletivo da escola além dos encaminhamentos ao Conselho Tutelar?
A14	As pessoas se preocupam em garantir a aprendizagem de todos os alunos?
A18	Há ações permanentes de acolhimento dos alunos?
A22	Os projetos propostos, nas diversas áreas do conhecimento, exploram os interesses de aprendizagem de todos os alunos?
A25	Há a preocupação em se buscar informações junto à família, quando se observa a infrequência do aluno?
A30	Tomam-se providências para evitar que os alunos fiquem próximos ao limite dos 25% de infrequência?
A31	A escola se articula com outros órgãos/setores sociais (postos de saúde, assistência social, ONGs...) para resolver problemas dos alunos?
A35	Os alunos frequentam as ações de apoio pedagógico oferecidas pela escola?

Legenda: As dimensões são: CS – compromisso social, TC – trabalho coletivo, P – participação, PP – prática pedagógica, AP - acesso e permanência

Fonte: Projeto “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para a sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”.

ANÁLISE DOS DADOS

O ponto de partida para análise estatística foi a matriz de dados originária das respostas dos professores. No processo de análise foi utilizado o *software* estatístico – SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Tal processo teve início com as análises descritivas de toda as variáveis do banco de dados. A tabela abaixo, mostra o número de variáveis que se enquadram em cada faixa de porcentagem de itens faltantes (*missing data*) e, como pode ser observado na Tabela 1, a quantidade de dados faltantes foi muito pequena, não justificando, portanto, a necessidade de fazer a imputação de dados.

Tabela 1 - Dados faltantes

% de itens faltantes			Número de itens
0%	---	2,5%	20
2,5%	---	5%	13
5%	---	7,5%	6
7,5%	---	10%	0
10%	---	12,5%	0
12,5%	---	15%	1

Fonte: Elaboração dos autores.

Em seguida partiu-se para a fase da Análise Fatorial Exploratória (AFE), optando pelo método de extração das componentes principais, com a rotação ortogonal Varimax, processada com o *software* SPSS – Statistical Package for the Social Science¹⁰. Com esse recurso, o objetivo foi identificar o número mínimo de fatores¹¹ que retivesse uma parcela “razoável” da variabilidade devida aos itens que compuseram o instrumento. O algoritmo do programa identifica o padrão de correlações ou de covariância das respostas dadas individualmente pelos respondentes em cada uma das variáveis que compõem o instrumento. As variáveis que têm o mesmo padrão são agrupadas em uma variável denominada fator, dimensão ou ainda componentes. É esperado, que os itens pertencentes a uma mesma

¹⁰ Apesar da existência de outros pacotes de programas computacionais que poderiam tratar de forma mais robusta a AFE utilizando dados medidos na escala de Likert, optou-se pelo uso do SPSS dada a experiência construída com esse recurso, como descrito em Dalben (2014) e Faccenda, Dalben e Freitas (2011).

¹¹ Entende-se fator como a combinação linear (variável estatística) das variáveis originais. Os fatores também representam as dimensões latentes (construtos) que resumem ou explicam o conjunto original de variáveis observadas (HAIR et. al, 2009, p. 101).

dimensão na fase da definição operativa da construção dos instrumentos se agrupem, fato que nem sempre ocorre.

Nesse processo analítico são feitas as seguintes etapas, como descrito por Faccenda, Dalben e Freitas (2011, p. 235):

1. Determinação das dimensões de um construto.

A AFE agrupa todos os itens de um construto em fatores, de forma que haja a maior correlação possível entre os itens de um mesmo fator e, ao mesmo tempo, se garanta a menor correlação possível entre os diferentes fatores. Para verificar a qualidade dessas correlações é usada a medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin, conhecido por teste KMO, e o teste de esfericidade de Bartlett. O teste KMO compara as correlações simples com as demais parciais observadas, ou seja, verifica as correlações entre os itens quando o efeito linear dos demais itens é eliminado. Os valores do KMO oscilam entre 0 e 1, mas são desejáveis os valores mais próximos de 1, tendo 0,5 como limite mínimo de adequabilidade.

Segundo Miranda (2006, p. 36),

[...] o teste KMO apresenta a variância das variáveis e é necessário que o resultado seja acima de 0,50 para que os dados sejam úteis na AFE. O teste de Bartlett conclui se a matriz é idêntica, ou seja, sendo idênticos, os dados não seriam relacionados. Por isso, espera-se que a hipótese deste teste seja negada, resultando um sintótico menor do que 0,05.

2. Efetua-se a avaliação da qualidade das correlações, a qual é feita pelo teste de esfericidade de Bartlett o qual verifica se há correlação entre os fatores. “Nesse teste, valores menores que 0,05 indicam que o processo da AFE é adequado”.

3. Verifica-se a comunalidade do item, nesta o que se busca é observar a proporção da variância que é por ele explicada e deve ser aceitável. Para Hair et al. (2009, p. 121) “o pesquisador identificaria todos os itens com comunalidade menor que 0,50 como não tendo explicação suficiente”. Como explicitam Faccenda, Dalben e Freitas (2011) há outros autores, como, por exemplo, Worthington e Whit-

taker (2006 *apud* FACCENDA; DALBEN; FREITAS, 2011) que propõem que valores aceitáveis são aqueles superiores a 0,4.

4. Examina-se a adequada distribuição da carga fatorial de cada um dos itens entre os distintos fatores que compõem um determinado constructo. Seguindo o trabalho de Faccenda, Dalben e Freitas (2011), os valores de referência para o presente são orientados por Hair *et al.* (2009) e Worthington; Whittaker (2006 *apud* FACCENDA; DALBEN; FREITAS, 2011), e são os seguintes:

a) Pelo critério de Kaiser, um fator é considerado adequado quando seu valor próprio for igual ou superior a 1 ($\text{eigenvalue} \geq 1$). Em alguns casos, em que essa condição não é atendida e não se deseja excluir o item, dada sua importância contextual e também por não se tratar de uma análise confirmatória, mas sim exploratória, pode-se optar pelo critério do Scree Plot em que se verifica a não variação entre os valores próprios dos diferentes fatores;

b) Carga fatorial dos itens igual ou superior a 0,5 ($\text{factor loadings} \geq 0,5$). Segundo Hair *et al.* (2009, p. 120), “para uma amostra grande, maior que 350, uma carga fatorial maior que 0,30 pode ser considerada estatisticamente significativa. Do ponto de vista prático, cargas fatoriais com valor absoluto maior que 0,5 são tidas como significativas”.

c) Inexistência de carga fatorial cruzada de um item entre diferentes fatores. Um item tem carga fatorial cruzada quando apresenta carga fatorial superior ou igual a 0,32 ($\text{factor loadings} \geq 0,32$) em mais que um fator e, ainda, quando a diferença entre essas cargas for inferior a 0,15 ($\text{cross loadings} \leq 0,15$). Essas orientações são dadas por Worthington e Whittaker (2006, p. 823, tradução nossa), quando afirmam que “pesquisadores devem excluir os itens com cargas fatoriais menores que 0,32 ou com cargas cruzadas com diferenças inferiores a 0,15 entre as maiores cargas”.

d) Um item deve ser excluído quando apresentar cargas fatoriais cruzadas mesmo no método de extração de componentes principais com rotação ortogonal (Varimax).

5. Verifica-se a capacidade explicativa da variância. Assumindo os mesmos parâmetros tomados em Faccenda, Dalben e Freitas (2011), após a redução da quantidade de itens em alguns fatores, é necessário que esses fatores expliquem no mínimo 40% da variabilidade de todos os itens juntos antes da redução.

Analisando o instrumento como um todo, o agrupamento de itens encontrado é o apresentado na Tabela 2, sendo as dimensões delimitadas a partir deles. Alguns, itens após a análise fatorial, foram eliminados por sua inexpressividade estatística e outros precisaram ser “redimensionados”. Em função do agrupamento encontrado, novo nome foi dado à dimensão (que na AFE é denominada fator), sendo considerado o primeiro item como o melhor representante da dimensão, o que iluminou a escolha da nomenclatura.

A interpretação possível para a análise empreendida é a de que temos um constructo de qualidade social definido por 7 dimensões (Tabela 2), que na AFE são chamados de fatores. O desejável seria que o resultado apontasse para as cinco dimensões conceitualmente definidas, cada uma delas composta pelos itens, também conceitualmente definidos. Todavia tínhamos consciência, que seria algo difícil de ocorrer, como pode ser observado nas pesquisas que utilizam a AFE. A Tabela 2 apresenta a síntese desses resultados.

Tabela 2 – Valores das estatísticas obtidas por meio da aplicação da AFE aos dados

Variáveis (Itens)	Cargas rotacionadas por Varimax							Comunalidades	Correlação Item-fator
	FA01	FA02	FA03	FA04	FA05	FA06	FA07		
20	0,709							0,612	0,761
32	0,707							0,549	0,693
37	0,678							0,560	0,712
27	0,647							0,552	0,690
9	0,596							0,542	0,623
4	0,561							0,498	0,664
33	0,501							0,439	0,635
22	0,484							0,413	0,652
14	0,484							0,455	0,659
10	0,459							0,478	0,641
7		0,667						0,677	0,776
34		0,643						0,582	0,704
6		0,630						0,646	0,752
2		0,619						0,544	0,647
28		0,609						0,553	0,749
12		0,518						0,492	0,634
25			0,724					0,610	0,703
30			0,664					0,596	0,712
31			0,522					0,418	0,731
24			0,492					0,488	0,635
13			0,456					0,460	0,730
19				0,743				0,629	0,789
11				0,719				0,663	0,818
26				0,632				0,545	0,771
29				0,592				0,549	0,714
5					0,715			0,646	0,851
17					0,681			0,566	0,848
15						0,625		0,503	0,719
16						0,614		0,451	0,695
23						0,430		0,408	0,584
8							0,833	0,712	0,761
35							0,418	0,386	0,693
<i>Eigenvalue</i>	4,22	2,83	2,75	2,73	1,81	1,59	1,29	Total = 17,22	
% da Variância	13,19	8,84	8,60	8,53	5,67	4,95	4,03	Total = 53,81	
α de Cronbach	0,842	0,802	0,707	0,769	0,606	0,371	0,298		
KMO ($p < 0,001$) = 0,94			Teste de Esfericidade de Bartlett: Quiquadrado=7503,60 ($p < 0,001$)						

Fonte: Dados Projeto "A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para a sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino". Elaboração de Dalben et al (2016).

Em síntese, quando assumida a perspectiva dos respondentes evidenciada pela AFE (Tabela 2), os quarenta itens que a princípio representariam o construto “Qualidade Social” em cinco dimensões, foram reagrupados em 7, sendo que alguns dos itens foram excluídos no processo.

Quadro 4: Indicadores observados após aplicação da AF – instrumento dos professores [11].

Item	Descrição	Construto
	FA01 - Dimensão 1 - Práticas pedagógicas	
PP20	Os professores desenvolvem práticas pedagógicas que estimulam a aprendizagem da participação dos alunos?	PP
PP32	Os professores oportunizam o desenvolvimento do trabalho autônomo dos alunos?	PP
PP37	Os professores promovem a autoestima dos alunos?	PP
PP27	Os professores promovem um clima de solidariedade na sala de aula?	PP
PP09	Os professores levam em conta os argumentos dos alunos no contexto da aula?	PP
PP04	Os professores transformam as situações de conflito entre os alunos em oportunidade de aprendizagem?	PP
CS33	São desenvolvidos projetos que priorizam temas de interesse social (dengue, água, violência, etc)?	PP
A22	Os projetos propostos, nas diversas áreas do conhecimento, exploram os interesses de aprendizagem de todos os alunos?	PP
A14	As pessoas se preocupam em garantir a aprendizagem de todos os alunos?	PP
PP10	Os professores promovem atividades que colocam o aluno em contato com as diversas manifestações culturais?	PP
	FA02 - Dimensão 2 - Trabalho coletivo	

Continua

Quadro 4: Indicadores observados após aplicação da AF – instrumento dos professores [11].

Continuação

Item	Descrição	Construto
07	As vozes dos diferentes segmentos são igualmente respeitadas no ambiente escolar?	TC
TC34	As propostas dos professores são consideradas nas reuniões coletivas?	TC
TC06	A equipe gestora considera os argumentos dos diferentes segmentos (alunos, professores, funcionários, família) para a tomada de decisão?	TC
P02i	As relações interpessoais dificultam a participação de todos os segmentos na vida da escola?	TC
TC28i	Os profissionais da escola (equipes gestora, docente e de apoio) demonstram dificuldade em ouvir nos momentos de discussão?	TC
TC12i	Os profissionais da escola (equipe gestora, docentes e equipe de apoio) mostram-se resistentes ao trabalho em grupo?	TC
	FA03 - Dimensão 3 – Acesso e Permanência	
A25	Há a preocupação em se buscar informações junto à família, quando se observa a infrequência do aluno?	AP
A30	Tomam-se providências para evitar que os alunos fiquem próximos ao limite dos 25% de infrequência?	AP
A31	A escola se articula com outros órgãos/setores sociais (postos de saúde, assistência social, ONGs...) para resolver problemas dos alunos?	AP
TC24	Os problemas de aprendizagem dos alunos são discutidos coletivamente?	AP
A13	O abandono dos estudos pelos alunos gera ações do coletivo da escola além dos encaminhamentos ao Conselho Tutelar?	AP
	FA04 - Dimensão 4 – Participação	
TC19i	A construção do Projeto Pedagógico da escola limita-se à equipe gestora e docente?	PA

Quadro 4: Indicadores observados após aplicação da AF – instrumento dos professores [11].

Continuação

Item	Descrição	Construto
P11	A escola promove a participação da comunidade na construção do Projeto Pedagógico?	PA
P26	Há momentos que propiciam a participação dos diversos segmentos (equipe gestora, professores, funcionários, familiares e alunos) para avaliação do Projeto Pedagógico?	PA
P29	Os alunos participam na tomada de decisões sobre a escola?	PA
	FA05 - Dimensão 5 – Relação Escola-Comunidade	
CS05	Os problemas da comunidade são inseridos nas discussões feitas na escola?	REC
CS17	Os problemas do bairro são também problemas da escola?	REC
	FA07 - Dimensão 6 - Compromisso com aprendizagem de todos	
A08	As turmas são formadas com alunos que estão em um mesmo nível de conhecimento?	CAT
A35	Os alunos frequentam as ações de apoio pedagógico oferecidas pela escola?	CAT
	Itens excluídos por inconsistência conceitual e baixa correlação entre os itens em um mesmo fator (FA06)	
PP15i	Os professores de sua escola sentem dificuldade em modificar a sua estratégia metodológica frente às necessidades dos alunos?	
TC16i	Os momentos de trabalho coletivo são ocupados com atividades individuais?	
PP23i	Na sala de aula predominam atividades individuais?	
	Itens excluídos devido à carga fatorial cruzada indicada durante Análise Fatorial Exploratória	

Quadro 4: Indicadores observados após aplicação da AF – instrumento dos professores [11].

Item	Descrição	Conclusão
		Construto
TC1	Os momentos de planejamento para construção do Projeto Pedagógico ocorrem coletivamente?	
A03	Há iniciativas que buscam atender as diversas necessidades dos alunos (social, múltiplas deficiências, aprendizagem)?	
A18	Há ações permanentes de acolhimento dos alunos?	
TC21i	As decisões são resultantes de processos individualizados?	
P36	Os alunos participam de coletivos estudantis?	
P38	A comunidade escolar se mobiliza para melhoria da escola?	
P39i	Na escola faltam ações que discutem a importância da participação da família no aprendizado do aluno?	
CS40	Os alunos se sentem corresponsáveis pela escola?	

Fonte: Dados Projeto “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para a sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”. Organização dos autores.

Das novas dimensões apresentadas no Quadro 4, aquela que estatisticamente melhor representa a Qualidade Social na percepção dos professores, é a Dimensão 1 (FA01 - Práticas pedagógicas), composta por 10 itens. Desses 10 itens, sete foram concebidos *a priori* como sendo da dimensão “prática pedagógica, três vieram de outras dimensões (um deles pertencente à dimensão “compromisso social” e dois a “acesso e permanência”). Um dos itens da dimensão “prática pedagógica” foi excluído devido à carga fatorial cruzada (*cross-loading*)¹².

¹² Quando um item apresenta carga fatorial cruzada significa que ocorreu, durante a AFE, uma correlação semelhante em mais de uma dimensão. Isso acontece quando um item foi interpretado de formas diferentes pelos respondentes, não representando, portanto, uma dimensão. Por esse motivo deve ser excluído.

Com essa reestruturação, novos verbetes foram produzidos para cada uma dessas seis dimensões tomando como base o conjunto de itens que passaram a compor cada uma delas após a AFE. Os novos verbetes ficaram definidos conforme apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 - Verbetes: dimensões após AFE

Verbete	Definição
Práticas Pedagógicas – PP	Ações intencionais tomadas pelo professor, com olhar atento para as peculiaridades dos alunos, visando a promover seu desenvolvimento integral na construção do conhecimento e na transformação da realidade. Isso significa trabalhar com as múltiplas dimensões da formação humana: a dimensão dos valores (solidariedade, respeito, cooperação etc), relacional, afetiva, política/social, cognitiva, cultural.
Trabalho Coletivo – TC	Ação desenvolvida com intencionalidade por grupo/segmento de sujeitos da escola (professor, aluno, equipe gestora, funcionários, família) que se organiza para o acompanhamento, a avaliação, e o (re)planejamento dos trabalhos educativos, norteados por objetivos consensuados no Projeto Político Pedagógico. Efetiva-se por meio de discussões, reflexões e apresentação de ideias, em que se considera o direito à voz dos diferentes sujeitos da escola e à garantia da escuta e do respeito aos mesmos e aos diferentes pontos de vista em defesa da qualidade do ensino e da aprendizagem. Pode ocorrer intra e inter segmentos, estabelecendo novas parcerias com partilha de responsabilidades e compromissos.
Acesso e Permanência – AP	Ações ligadas à matrícula, ao acolhimento das crianças, adolescentes e jovens na escola e à garantia das mesmas de frequentar todo o ano letivo com possibilidade de aprender. Oferecimento, por parte da escola, de propostas de trabalho pedagógico coletivo que garantam o ensino e a aprendizagem a todos, a partir dos conhecimentos que estas já possuem; e, para a garantia da permanência com qualidade, buscam parceria com as famílias e/ou com outras instituições.

Continua

Quadro 5 - Verbetes: dimensões após AFE

Conclusão

Verbetes	Definição
Participação – PA	Ação de integrar-se a um grupo; um coletivo de pessoas que está envolvido num projeto, comprometido com o seu desenvolvimento. Diz respeito à escuta, diálogo, tomada de posição, reflexão e respeito às ideias dos diversos integrantes do coletivo, em que cada sujeito é protagonista ao partilhar pontos de vista e decisões, produzindo conhecimento social em permanente construção/ (re) construção de aprendizagem política.
Relação Escola-Comunidade – REC	Envolvimento, preocupação e atuação da escola em relação ao entorno social, buscando afetar em questões que dizem respeito ao bem-estar da sociedade/coletividade. Ter compromisso social implica desempenhar uma atuação responsável quanto às questões de convivência, de meio ambiente, de enfrentamento da desigualdade social, dentre outros.
Compromisso com a Aprendizagem de Todos – CAT	Ações pedagógicas promovidas pela escola voltadas para atender as necessidades de aprendizagem de todos os alunos a partir dos conhecimentos que estes já possuem; iniciativas da escola que consideram as singularidades e as dificuldades individuais dos alunos identificadas pelos docentes nas avaliações do cotidiano escolar.

Fonte: Projeto “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para a sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”.

APLICAÇÃO DO RESULTADO DO TRABALHO

Definidas essas dimensões, a última etapa do tratamento dos dados consistiu em produzir um valor que representa cada uma das dimensões de cada uma das 40 escolas da RMEC que participaram da pesquisa. Para isso foram seguidos os seguintes procedimentos no banco de dados:

1. Para cada respondente, foi criada uma variável que representa cada uma das seis dimensões encontradas e a cada uma delas foi atribuído o valor da média encontrada entre os itens que a compõem.

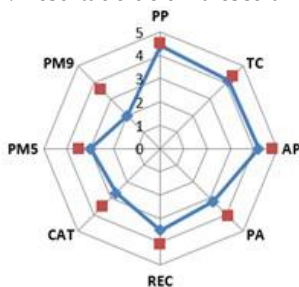
2. Um segundo arquivo, onde em cada registro foram armazenados os valores de cada dimensão da qualidade social de cada escola participante. Esses valores eram determinados pela média de cada respondente pertence à respectiva escola.

3. Nesse mesmo arquivo das escolas foram criadas duas novas dimensões, sendo que em cada uma delas era armazenado o valor da proficiência média dos seus alunos do 5º e 9º anos obtidos na Prova Brasil 2015. Os valores foram ajustados para a mesma escala usada no banco de dados da Qualidade Social (escala de 1 a 5).

4. Para cada escola foi produzido um gráfico contendo oito dimensões por serem considerados também os dados de Língua Portuguesa-LP e Matemática-MAT da Prova Brasil que representa parte da Qualidade Social.

Em continuidade com o proposto em trabalho anterior (DALBEN; ALMEIDA, 2013), foram elaborados gráficos para cada uma das escolas. O Gráfico 1 traz como exemplo os resultados de uma escola fictícia, composta por seis dimensões resultantes do processo da Análise Fatorial Exploratória (que pretendeu ser dimensões-exemplo de outras dimensões da qualidade social) e duas elaboradas a partir das medidas de proficiência nos 5º e 9º ano.

Gráfico 1: Resultado de uma escola hipotética



Legenda: traço contínuo representa o resultado de uma escola hipotética; marcadores quadrados representam os máximos valores encontrados na pesquisa

Fonte: LOED. Relatório de uma escola hipotética usado na formação da comunidade escolar

Os pontos demarcados com a linha contínua representam os resultados dessa escola, que se encontram registrados na Tabela 3. Os pontos marcados isoladamente (com um marcador quadrado) indicam o maior resultado encontrado na rede da qual as escolas participantes pertencem.

Tabela 3- Resultado da escola fictícia

DIMENSÕES DA QUALIDADE SOCIAL							
PP	TC	AP	PA	REC	CAT	PM5	PM9
4,1	3,7	4,2	3,3	3,5	2,7	3,0	2,0

Fonte: Dados da Pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas pesquisas, dentre elas a de Arcas (2009) e de Meneção (2016) revelam as marcas das políticas públicas ancoradas nas avaliações externas em larga escala. Entre essas marcas estão o estreitamento curricular e o treino para os testes que, por sua vez, não corroboram para a uma formação mais alargada do estudante, em sentido omnilateral (MANACORDA, 2010).

Essa lógica, sustentada por um olhar unidimensional, restringe a qualidade da escola a resultados nos testes padronizados, os quais são tomados como expressão de todo o trabalho realizado pela instituição. Desse modo, se perde de vista a construção de uma escola que instrumentaliza para a vida em sociedade, de forma produtiva e crítica. Conceber a qualidade da escola de modo ampliado, considerando as demais dimensões que não são contempladas pelos testes padronizados, exige uma avaliação abrangente, com olhar direcionado para diferentes dimensões do trabalho desenvolvido pela escola.

Assim, e como bem pontua Freitas (2003, p. 35), não se trata de abandonar as medidas em larga escala, mas de as interpretar em seus limites e possibilidades, ampliando seu raio de ação.

[...] a escola é um pouco mais complexa do que um conjunto de variáveis a serem manipuladas, e os valores dessas variáveis são de difícil estabilização e transferência para outras situações. [...] Isso não significa dizer que nada há a ser aprendido com os estudos quantitativos e com as avaliações de larga escala. Significa que devemos colocá-los em seu devido lugar.

Este capítulo teve por objetivo explicitar o caminho metodológico para a construção de um instrumento que permitisse captar a percepção de professores sobre a Qualidade Social das escolas. Seu desenvolvimento teve a preocupação de descrever as etapas percorridas na elaboração do instrumento, dando uma atenção especial ao tratamento estatístico dos dados.

É importante salientar que tais dimensões podem ser questionadas como sendo indicadores por representarem apenas a percepção dos professores. No entanto, como o objetivo desses valores numéricos foi representar qualitativamente uma percepção sobre a qualidade social, acreditamos que podem ser mais significativos do que números exatos que, muitas vezes, pouco dizem sobre a escola.

As características deste projeto o fazem diferenciado em relação a outros modelos avaliativos vigentes por abarcar outras dimensões da qualidade social da escola pública, para além das médias de proficiência e fluxo. Um aspecto de fundamental importância a ser destacado é que este instrumento foi concebido para subsidiar um processo de autoavaliação da escola, o qual assuma os princípios da Avaliação Institucional Participativa (SORDI; SOUZA, 2009), não sendo passível de utilização para elaboração de ranqueamento das escolas entre si.

Como já foi destacado em artigos anteriores (DALBEN; ALMEIDA, 2015; SORDI et al, 2016), a avaliação almejada não visa desconsiderar as medidas de desempenho produzidas pelas avaliações em larga escala, mas complementá-la com elementos que essa avaliação não se propõe a medir e que, em conjunto com outros, são representativos do que as escolas produzem quando se pensa em uma qualidade socialmente referenciada. É fundamental destacar que sob

hipótese alguma as medidas propostas devem ser consideradas em processos meritocráticos, tanto pela falta de consenso nos estudos da área em relação à sua pertinência, quanto pelas questões técnicas envolvidas, já que não é possível comparar de forma igual dimensões diferentes (DALBEN; ALMEIDA, 2015). É necessário ter em vista, ainda, que no uso da AFE a precisão e a exatidão¹³ dos resultados são inferiores a outros recursos estatísticos que poderiam ser empregados, tais como a Análise Fatorial Confirmatória e a Teoria de Resposta ao Item (unidimensional ou multidimensional).

No entanto, mais uma vez, se no aspecto do rigor estatístico a AFE é mais frágil, por outro lado, a utilização dessa ferramenta favorece uma maior legitimidade política do instrumento, uma vez que levou o grupo de pesquisadores do LOED, alguns deles profissionais da rede estudada, a debater os agrupamentos dos itens, a denominação da dimensão e sua posterior conceituação, instrumentalizando os sujeitos para conhecimento e tomada de posição em relação à constituição de uma avaliação em larga escala multidimensional.

Interessante destacar que esse processo permitiu que alguns pesquisadores revissem suas posições sobre estudos quantitativos na educação, ao mesmo tempo que outros construíram novos argumentos ou consolidaram aqueles que tinham para refutar estudos dessa natureza. Neste percurso, o que se construiu foi um processo formativo, uma vez que os profissionais que tiveram a oportunidade de participar, puderam entrar em contato com os modelos matemáticos e estatísticos observando suas potencialidades e, também, fragilidades já que ao contrário do que o senso comum costuma acreditar, eles não são produtores de números que retratam de maneira indubitável a realidade.

Mais importante que os valores numéricos resultantes da aplicação dos questionários, foi o processo de construção do instru-

¹³ Grosso modo, a exatidão indica a proximidade do valor médio ao valor real enquanto que a precisão indica a proximidade das diversas medidas em relação ao valor médio.

mento que, em uma perspectiva formativa, pretendeu levar a escola e aqueles que pesquisam sobre ela a repensar os indicadores que apreendem a qualidade construída por essas instituições. Espera-se, com a devolução dos resultados, que esse processo continue e que eles levem a uma reflexão propositiva, a fim de (re)planejar caminhos para a melhoria dos indicadores.

Outro aspecto a se destacar é a possibilidade assumida na presente proposta de ampliação do rol de indicadores utilizados, já que com a produção de novos indicadores, por meio de recursos estatísticos paramétricos (tal como a regressão linear ou modelagem linear multinível) ou não paramétrico, tal como o Data Envelopment Analysis (DEA) estudado por Miranda e Carrijo (2010), outras dimensões podem ser tomadas como referência.

Nesta perspectiva, novas pesquisas poderiam buscar responder a perguntas diferenciadas das quais se tem feito até hoje. Um exemplo seria: Será que os fatores que interferem no desempenho dos alunos em testes em larga escala são os mesmos que interferem na formação humana?

Vale enfatizar que além da proficiência medida nas avaliações em larga escala, apenas sete das vinte e três dimensões apontadas pelos atores escolares ouvidos nesta pesquisa foram operacionalizadas, o que requer que novas pesquisas ou avaliações em larga escala multidimensionais sejam produzidas para contemplar as outras dimensões entendidas como importantes na construção da Qualidade Social das escolas e não abarcadas no presente trabalho.

Operacionalizada a possibilidade de medir outras dimensões, a proposta seria que cada escola pudesse definir, em negociação com sua comunidade e com os órgãos do poder central, quais dimensões deveriam ser avaliadas, em função de seu projeto político pedagógico. A escolha das dimensões seria necessária uma vez que um instrumento, composto por muitos itens, tem uma aplicação inexecutável. Considerando o princípio de que não se precisa avaliar uma dimensão que a comunidade tem ciência de que está adequada, já que se avalia para tomar decisões e poder planejar ações para o fu-

turo e não simplesmente para fazer uma métrica, as dimensões a serem avaliadas seriam aquelas compreendidas como as que necessitam ser desveladas e/ou checadas. Partimos, também, do princípio de que os resultados da avaliação devem ser usados para o melhoramento da própria escola e não para a comparação com outras escolas, o que justificaria a pertinência da escolha não padronizada de dimensões a serem medidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana C.; BETINI, Geraldo A. A Qualidade da Escola: Debatendo Princípios Rumo à Construção de uma Qualidade Socialmente Referenciada. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 9(2), p. 49-63, 2016.

_____. ; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luis C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.** N 125, Vol.34, pp. 1153-1174, 2013.

ARCAS, Paulo H. **Implicações da Progressão Continuada e do SA-RESP na Avaliação Escola: tensões, dilemas e tendências.** Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da, (org.). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre, Artes Médicas 1991, p. 163-216.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Expressão Popular, 2000.

DALBEN, Adilson. **Fatores associados à proficiência em leitura e matemática: uma aplicação do modelo linear hierárquico com dados longitudinais do Projeto GERES.** 482 f. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

_____.; ALMEIDA, Luana C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago, 2009.

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luis C. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011.

FERRÃO, Maria E. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação**. Campinas, SP: Komedi, 2003.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 417 p.

FREITAS, Luiz C. *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA; Maria F. (Orgs.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61-88.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1. Brasília, DF: Unb, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HAIR, Joseph F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2a ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2010.

MENEGÃO, Rita C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

MIRANDA, Antonio C. **O desafio da construção de referências de qualidade para os sistemas de ensino: uma avaliação com o uso de análise envoltória de dados – DEA**. 2008, 330 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP.

_____.; RODRIGUES, Sueli C. O uso da DEA como ferramenta alternativa da gestão escolar na avaliação institucional. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], set., 2010.

MIRANDA, Eliana C. M.. **O SAEB-2003 no estado de São Paulo: um estudo multinível – HLM**. 2006, 228f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2006.

PASQUALI, Luiz. *et. al.* **Instrumentação psicológicas: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração** (pp. 37-71). Brasília: LabPAM, 1999.

_____. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RODRIGUES, Sueli C. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo**. 2005, 324 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, SP.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SORDI, Mara. R. L.; SOUZA, Eliana. S. **A Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Editora Millennium: Campinas –SP, 2009.

_____. *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 716-753, 2016.

EM LUTA PELA QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: #SOMOSTODOSOZIEL?

*Geisa do Socorro Carvalcanti Vaz Mendes
Mara Regina Lemes De Sordi
Alexandra da Silva Molina*

A questão que nos instiga desde o início desta investigação é a de examinar as possibilidades reais de escolas pertencentes a uma rede de ensino envolvida em processos de AIP assumirem titularidade na luta pela qualidade social na e da escola pública.

Reconhecidamente estudos longitudinais sobre a qualidade da escola são muito interessantes para nos aproximar de uma realidade fluida, tensa e sujeita a inúmeras intercorrências de ordem interna à rede e no âmbito externo das políticas de regulação da qualidade.

A imersão em uma rede de ensino, durante oito anos, favorecida pelos projetos OBEDUC (2008-2012 e 2013-2017) nos permitiu ocupar espaço relevante de observação e atuação, ora direta, ora indireta que julgamos ter subsidiado novos esforços reflexivos sobre as forças que atuam sobre a escola e os modos sempre peculiares de reação deflagrados pela escola, a partir de seu entendimento dos desdobramentos das políticas sobre sua realidade. Isso posto, o acúmulo de aprendizagens decorrentes da investigação que desenvolvemos e que foram tratados ao longo dos capítulos deste livro, nos subsidia para evidenciar o que acontece nas escolas (BONDIA, 2002) ou que pode acontecer, se e quando os atores locais atuam no contexto das práticas (BALL, 2005) postando-se como profissionais e cidadãos em luta pelos interesses das crianças e jovens envolvidos.

A proposição de uma matriz avaliativa multidimensional já descrita anteriormente como alternativa propositiva e complementar aos dados da avaliação externa, engendrada a partir dos referenciais

da formação humana, ao ser traduzida sob a forma de gráficos radiais que colocaram em relação os dados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os índices de qualidade social gerados a partir das percepções de professores, em tese, produziram condições concretas para reavivar o debate sempre inconcluso sobre a qualidade da escola.

Nesse sentido, reconhecemos a insuficiência de quaisquer modelos avaliativos que tentem congelar a realidade da escola sob a forma de um índice que pretensamente busque expressar a qualidade de modo incontestado. Porém, é sabido que esforços no sentido de promover avanços no campo das medidas educacionais podem somar-se a outros campos de luta e de contestação de forma a impulsionar avanços que incorporem novos olhares e possibilidades ajudando a superar o viés mercadológico que acompanha os índices educacionais, naturalizados como a única forma de entender a qualidade.

Isso posto, pretendemos neste capítulo descrever um caso experienciado por uma das escolas do estudo, indicando as tensões vividas, as descobertas do processo e as mediações que ocorreram e que se mostraram relevantes para que a escola mantivesse vivo seus anseios de futuro e vivificada pelas lutas em prol de uma qualidade social no cenário que descrevemos a seguir.

1. SITUANDO O CONCEITO DE QUALIDADE PARA ESTABELE-CER O DIÁLOGO COM OS DADOS DA AVALIAÇÃO

Para darmos início ao diálogo entre a realidade da escola apresentada neste texto e os dados da avaliação externa que remetem à qualidade educacional, há necessidade de situarmos o conceito de qualidade no bojo das reformas políticas implementadas no estado brasileiro. Por se tratar de um termo polissêmico o significado a ele atribuído varia segundo os interesses de quem o defende, por exemplo, os reformadores empresariais e formuladores das políticas públicas alinham o conceito de educação para atender as demandas do mercado (FREITAS, 2009, 2013, 2015; DOURADO, OLIVEIRA,

2009).

Segundo Fonseca (2009, p. 154), os valores atribuídos à qualidade se traduzem em diferentes sentidos

Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente ‘pragmático’, a educação de qualidade se resume ao provimento de ‘padrões aceitáveis de aprendizagem’ para inserir o indivíduo - como produtor-consumidor’ - na dinâmica do Mercado (grifos da autora).

A qualidade para formar o ‘produtor-consumidor’, é defendida nas políticas públicas quando se estabelece parâmetros para a medição do produto da aprendizagem dos estudantes e das estudantes nos exames estandardizados. Esses são traduzidos pela criação de *rankings*, pela mídia, situando os melhores e piores resultados das escolas, especialmente, dando-se destaque a comparação entre os sistemas de ensino que congregam as redes de escolas públicas (estaduais, municipais e federais) e as escolas particulares.

A ancoragem desse conceito está nas reformas educativas impulsionadas pelas políticas públicas implementadas, a partir da década de 1990, em países da América Latina, tais como o Brasil, marcadamente defensoras do Estado mínimo, sob o argumento de alcançar a qualidade educacional com o máximo de eficiência, notadamente seguindo o viés economicista. Para tanto, a eficiência seria atestada por meio de avaliações externas. Tais avaliações efetivar-se-iam utilizando-se de exames aplicados, em larga escala, em todo o território nacional. Com isso, as avaliações assumem centralidade, como força indutora para se alavancar a qualidade educacional, de busca de eficácia com menor custo, como mecanismo de controle e regulação do Estado (FREITAS, 2005, 2009, 2015; AFONSO, 2012; OLIVEIRA, 2013).

Para Lima (2002), o Estado ao deixar de ser provedor para ser o regulador, segue as recomendações dos organismos internacionais,

a saber: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM)¹, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Organização Mundial do Comércio (OMC). Enquanto controlador, o Estado promove as mudanças no sistema escolar brasileiro adaptando-o a um modelo economicista, voltado a atender às demandas do mercado de trabalho, uma vez que essas agências, ao conceder empréstimos aos países periféricos, exercem o controle econômico, cultural e político a partir de exigências e condicionalidades, disfarçadas de assessorias técnicas.

Nessa lógica, a concepção de qualidade está atrelada pelas notas alcançadas nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)², com base nos resultados da Anresc, denominada de 'Prova Brasil', que avalia os conhecimentos em língua portuguesa e matemática. A partir desses dados classificam-se as escolas por meio de um *ranking*, o qual é divulgado amplamente na mídia televisiva e impressa. A localização da escola, no *ranking*, é interpretada pela sociedade, por governantes e instituições como atestado de certificação de qualidade ou da não qualidade do serviço prestado.

Esse conceito de qualidade provoca efeitos danosos ao sistema público de ensino, tendo em vista que apenas a dimensão cognitiva relativa as aprendizagens nas áreas de português e matemática são consideradas, deixando-se de lado a multidimensionalidade que congrega o processo educacional.

Nossa tese, de a avaliação externa, centrada em uma única dimensão, desconsidera todo o processo que envolve a educação encontra respaldo em estudos de diversos autores (AFONSO, 2012; BONAMINO; SOUZA, 2013; FREITAS, 2005, 2009, 2013, 2015) que sinalizam o papel assumido por ela nos âmbitos político e social.

¹O Banco Mundial abarca: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), a Cooperação Financeira Internacional (IFC)

²O SAEB é composto por três avaliações de larga escala: **Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb**; **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc** - denominada "**Prova Brasil**"; **A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Informações detalhadas consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

Além disso, esses estudos comprovam que a avaliação externa no Brasil, implementada há mais de 25 anos, assume um novo conceito, a partir de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB define o conceito de qualidade educacional estabelecido em metas a serem alcançadas que reúnem os dados do SAEB - Prova Brasil e as taxas de aprovação, reprovação e evasão, constantes dos dados do Censo da Educação Básica. Portanto, a proficiência em duas disciplinas e o fluxo escolar seriam representativos da eficiência do sistema escolar (FREITAS, 2013, 2015; OLIVEIRA, 2013).

Ademais, o IDEB aparece como uma das propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07). Esse dispositivo legal, de acordo com o Art. 1º, tem como eixo central alcançar “a melhoria da qualidade educacional”, firmada pelo compromisso entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade (BRASIL, 2007). Isso requer que cada ente federado assuma sua responsabilidade para cumprimento das metas estabelecidas pelo IDEB.

Acrescenta-se que o novo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei no. 13.005/14, em seu Art. 2º, inciso IV, reporta-se “à melhoria da qualidade da educação”. Para alcançar essa melhoria estabeleceu a “Meta 7: fomentar a ‘qualidade da educação básica’ em todas as etapas e modalidades, com ‘melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem’ de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). Os índices a serem alcançados constam da Tabela 1.

Tabela 1. Médias nacionais definidas pelo PNE – 2014-2024 para o Ideb

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE 2014-2024 (2014)

Observa-se ainda no PNE (2014) outro fator definidor do conceito de qualidade sobre o financiamento da educação expresso na Meta 20, em que se propõe ampliar o investimento em educação pública nos patamares de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. Chama-nos a atenção a estratégia 20.6:

[...] no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o ‘Custo’ Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do ‘Custo’ Aluno Qualidade – CAQ (BRASIL, PNE 2014 – grifos nossos).

Evidencia-se que para se alcançar o CAQ serão estabelecidos, por lei, padrões mínimos de qualidade referenciada por cálculos de insumos, a partir do “custo” que se tem com cada aluno.

Na análise de Freitas (2013, 2015) entre outros estudiosos, o IDEB, além de assumir o papel de propositor de políticas públicas, passa a induzir as ações dos sistemas de ensino, efetivadas pelas escolas para que se promova a efetividade da qualidade. Nota-se que criado para ser um indicador de resultado, transforma-se em indicador de qualidade fomentando a mobilização de ações indutoras de melhoria da qualidade.

Nota-se que para se alcançar o CAQ serão estabelecidos, por

lei, padrões mínimos de qualidade referenciada por cálculos de insumos, a partir do “custo” aluno.

Contrapondo-se a essa lógica, argumentamos que cabe a gestão escolar e os demais atores envolvidos com o processo educacional a análise dos indicadores dos exames externos, em termos de traduzir o que de fato revelam acerca do trabalho escolar. O que eles sinalizam sobre a ‘qualidade educacional’ que apontem caminhos para tomada de decisão, inclusive, buscando enxergar que outras dimensões do ato educativo não são medidas pelas avaliações externas, mas são desenvolvidas no interior da escola e produtoras de qualidade social. A comunidade que constitui a escola precisa exercer seu protagonismo para que ela cumpra o compromisso de ensinar a todos os estudantes, aprendizagens significativas para além do que se exige de forma reducionista nos testes. Isso exige espaços de reflexão e interpelação das práticas que orientam os processos decisórios formulados de modo negociado coletivamente (SORDI, MENDES, 2014).

Por conseguinte, a contrarregulação a lógica hegemônica, da avaliação estandardizada, remete ao exercício de uma avaliação asentada na responsabilização participativa, emergindo como reação propositiva das redes de ensino. Para tanto, a organização das forças sociais da escola é o meio fulcral de fortalecer o protagonismo dos atores em busca de possibilidades reconfigurativas do contexto das práticas. Nesse formato, a avaliação assume outro papel, deixa de ser um fim em si mesmo para ser um meio carregado de potencialidade pedagógica e política visando alcançar os grandes objetivos educacionais. Nesta perspectiva, vislumbra-se a Avaliação Institucional Participativa como essencial para elevar o engajamento de todos os atores no processo de qualificação da escola.

Partimos da premissa que é

Dever do Estado exercer ações regulatórias sobre a qualidade do ensino que se afastem do mero controle da escola e de seus profissionais. Compete-lhe promover a educação e zelar para que os objetivos sejam alcançados inclusive, assumindo res-

ponsabilidades pela garantia de condições objetivas para que as escolas trabalhem. Cabe, pois, deixar claro que o tempo é o de produção de outras possibilidades avaliativas e não o de banimento da avaliação dos cenários educativos (SORDI, MENDES 2014, p. 1000).

Fundamentando nossa defesa, a rede municipal de Campinas, palco desta investigação – “a qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada, desenvolvida junto ao Observatório da Educação (OBEDUC) - CAPES 2013-2017 -, tem desenvolvido processo de avaliação de cunho contra regulatório, organizado em um desenho de política pública por meio da implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP). Consideramos que essa política, pelos princípios que demarcam seu projeto de avaliação, originários desde o início dos anos 2002 em uma ação articulada com a universidade, a rede e os diversos atores da comunidade escolar, tem favorecido a organização das forças progressistas da escola, ampliando seu protagonismo de modo a engendrarem processos de responsabilização participativa. Convém analisar os movimentos de avanço e retrocesso que ocorrem em uma rede de ensino e as repercussões no nível das escolas de modo a compreender o ciclo de políticas e a capacidade de resistência das unidades escolares para assegurar que os princípios e valores emancipatórios do processo de AIP não sucumbam simplesmente a cada mudança de governo.

Desse modo, a seguir apresentaremos, como recorte da pesquisa, dados de uma das escolas do OBEDUC (2013-2017). Reunimos dados da observação etnográfica realizada, excertos de entrevistas e as percepções dos docentes acerca da qualidade social, captada via instrumento de pesquisa construído a partir da matriz de formação humana ampliada e sistematizado em gráficos radiais que incluíam índices da escola no IDEB (2013). Das narrativas da pesquisadora inserida localmente foram extraídas várias passagens que procuraram traduzir, ainda que em pequena escala, a pujante vida da escola.

Pretendemos anunciar que o “retrato” da escola estampado pelos índices é insuficiente para revelar as lutas travadas no cotidiano. Lutamos para trazer à tona o “filme” da escola, o que vai muito além dos resultados das avaliações externas, tendo em vista a necessidade de considerar a historicidade do processo que envolve os atores de uma escola quando se referenciam pela qualidade social. A historicidade é reveladora do contexto que afeta estes atores, no qual transbordam relações intersubjetivas que se estabelecem e reverberam na formação dos(as) estudantes e dos profissionais da educação que a compõem.

O que faz uma escola pulsar? O que mantém vivo seu projeto educativo? Como lida com seus problemas e vicissitudes? O que contagia positivamente certos atores para que a esperança de futuro de alguns jovens não seja descartada antecipadamente? Falaremos sobre uma escola especial, como especial devem ser todas as realidades escolares. Falaremos de profissionais de educação que, aliados com a comunidade local, lutam pela qualidade social e se orgulham de não desistir de jovens já tão fragilizados em seus direitos e para quem a escola pública precisa fazer diferença. A escolha da escola pautou-se por representar desde sua origem a luta pelo direito à educação em meio as contradições inerentes a uma sociedade capitalista.

2. RETRATO DE UMA ESCOLA EM LUTA PELA QUALIDADE SOCIAL

A escola ora apresentada está localizada em um bairro na região sul da cidade de Campinas – SP, próxima ao centro, circundada por rodovias que dão acesso a São Paulo, à região metropolitana de Campinas e a outras cidades do interior do Estado. Há em seu entorno um shopping center e um *resort*, portanto trata-se de região muito valorizada para especulação imobiliária (GHILARDI, 2012). A história da escola se entrelaça com a própria história do bairro. Ela foi erigida em uma ocupação urbana, cuja população vivia sob a ameaça

constante de desapropriação dessa área da cidade. Assim, é um símbolo da resistência popular, pois traz um vínculo estreito com o período de lutas em que as pessoas ali residentes travavam com o poder local em busca da legitimidade social da ocupação para tornar-se um bairro nesta cidade. Por isso mesmo a importância da construção de uma escola para aquela população era vital, como se percebe na afirmação de Silva (2009 apud PINTO, 2016, p. 75) quando narra a fala de um dos líderes do movimento, que traduz o pensamento da população acerca da luta pela moradia e educação,

[...] eles também achavam importante além de se apropriar do território, apropriar-se do conhecimento, como dizia o Paraíba, que apesar de ter sido quase um anti-herói, tido muitas vezes como severo, duro truculento até, mas necessário à época, dava fundamental importância para a implantação da escola dentro da ocupação, não apenas por questões táticas e estéticas, pois dizia que não é interessante para nenhum governo aparecer na mídia destruindo escolas e igrejas, mas pelas ideias de que um **povo que quer manter seu teto tem que saber ler e escrever tem que se apropriar do conhecimento** (grifos nossos).

As ocupações urbanas são consideradas, para o município e o estado, como um fato ruim, transgressão da lei, geralmente são tratadas como “invasão” (PINTO, 2016). Em geral, há por parte dos munícipes o desconhecimento sobre o que motivou tal ocupação, quem são as pessoas que ali buscam assegurar o direito à moradia. Assim, negam-se as suas origens e as rotulam como “invasoras”. Esse desconhecimento culmina com estigmas e preconceitos com os que ali habitam, tanto o território quanto os que frequentam a escola. No imaginário social, dissemina-se adjetivos os mais diversos para desqualificar a população, inclusive o de que é uma área perigosa, vejamos uma das cenas narradas pela pesquisadora que corrobora com nosso argumento, além de revelar as sutilezas perversas da avaliação informal

[...] não é uma escola distante do centro da cidade, ao contrário, mas por se encontrar num bairro originado de uma ocupação, a maior da América Latina, pelo menos por um bom tempo... se é que já perdeu a primazia... isto gera, para quem é da cidade, um **certo preconceito**, um **medo** de uma **violência** com a qual eu nunca me deparei – mesmo quando estive à noite na escola. Isto talvez explique porque, durante um bom tempo, a escola ficou sem equipe gestora ou teve muitas alterações... porque **mesmo no nosso grupo** de pesquisa, se bem me lembro, **foi uma das últimas escolas a serem escolhidas**... porque quando eu dizia que iria até lá para alguma reunião noturna, os amigos diziam: **toma cuidado!** Como se o cuidado não precisasse ser tomado na cidade inteira! (OBEDUC, 2016 - grifos nossos).

Desde quando eu trabalho aqui no Oziel eu sempre escutei isso. Que aqui é uma escola problema... Tem problemas, isso é verdade. Mas gente, parece que dá uma esfriada que desanima qualquer trabalho. Então eu acho que a gente tem que mudar o foco aqui nessa escola. Não ficar falando desses alunos coitadinhos que não conseguem (OBEDUC - Entrevista professor 1, 2014).

Cabe esclarecer o conceito dos termos ocupação e invasão, se esse diz respeito a uma ação ilícita de invadir uma propriedade privada; o termo ocupação refere-se à ação de se apossar de algo que não está apropriado, portanto se encontra em situação de abandono, sem uso. Esses dois conceitos estão intimamente relacionados à questão da distribuição de terra no Brasil (ALMEIDA, 2006). Assim, a história da ocupação, por conseguinte dessa escola, insere-se na história dos movimentos sociais ocorridos no Brasil, na política habitacional brasileira e mais detidamente na história da cidade de Campinas, a partir das últimas décadas do século passado. Para Almeida (2006), a Constituição de 1988 define a moradia como um direito fundamental do indivíduo, mas há a defesa do direito à propriedade privada, como direito fundamental, o que leva a conflitos entre os considerados “sem terra” e os “proprietários da terra”. No bojo des-

se conflito há os que defendem o seu direito à propriedade privada e há mulheres, homens, crianças e jovens destituídos de seu direito fundamental à moradia, que lhes conferiria dignidade humana. Almeida (2006) nos mostra o paradoxo presente na distribuição de terra no Brasil, urbana ou rural.

Carvalho (2003), estudioso da temática invasão/ocupação, mais precisamente realizou um estudo sobre essa ocupação, nos diz:

[...] invadir e ocupar são dois conceitos que podem até se firmar no mesmo ato concreto, mas que carregam em si conotações políticas e morais completamente diferenciadas. O primeiro é tipificado no Código Penal Brasileiro como ‘esbulho possessório visando a obtenção de vantagens econômicas ou financeiras’. Invadir é ferir o direito à propriedade previsto em Constituição. O segundo forjado na própria dinâmica dos movimentos sociais de luta pela terra seja urbana ou rural, se legitima a partir da discussão da função social do uso, da posse e da propriedade da terra (PETUBA, 2001). Sendo assim, todo esse trabalho tem como princípio que, terra vazia não é terra invadida é terra ocupada para cumprir seu fim social, visto que o ato em si não visa o enriquecimento ou o aproveitamento pessoal (CARVALHO, 2003, p. 4-5- grifos do autor).

Feitos os esclarecimentos sobre os termos, a escola foi criada no bojo de uma ocupação organizada pelo Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST)³, serviu como propósito para enraizar as pessoas no espaço urbano em que posteriormente conseguiram o direito à moradia. De acordo com Pinto (2016), em uma incursão sobre a história da construção dessa escola, para se chegar a atual estrutura, ela passou por diversas mudanças, a saber: 1997- construção de uma “escola de madeira” feita pelos próprios moradores; 1998 - a Prefeitura constrói a segunda escola, chamada de “contêineres”; 2004 - entrega do prédio definitivo construído pelo governo estadu-

³Esse movimento criado a partir de 1997, considerado uma extensão do Movimento do Trabalhadores Sem Terra (MST), desenvolve um conjunto de ações nos espaços urbanos voltadas à conquista de moradias e de ressignificação desses espaços. Informações detalhadas em: www.mtst.org

al, em parceria com a prefeitura de Campinas.

Analisando o percurso para criação da escola e o espaço por ela ocupado no território, bem como o que representou para o movimento, Pinto (2016) compartilha a ideia de Viñao Frago (1995), e afirma que a escola, como lugar de pertencimento,

[...] ocupa uma posição estratégica nessa ocupação, a luta que empreenderam pela viabilização e construção do prédio fizeram com que ela fosse mais que só escola, assumindo também o papel de um marco político que legitimasse a existência do bairro. A escola era o lugar de pertencimento, de busca de realização de um sonho para a maioria dos moradores, a possibilidade de um futuro diferente para a nova geração com maior nível de escolarização. Assim, mais um elo que contribuiria para amarrar o direito de estar naquele lugar, pois se o poder público vai instituindo equipamentos públicos ao invés de ordens de despejo, isso significa que um direito está sendo consolidado (PINTO, 2016, p. 76).

A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Até o ano de 2011 funcionou em quatro períodos. É um prédio composto por dois pavimentos; no térreo encontra-se a cozinha, o refeitório, as salas destinadas à gestão escolar e administrativa, depósito, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos (atendimento a alunos com necessidades educativas especiais), espaço para Educação Física, banheiros, duas salas de aula, uma quadra descoberta, um pátio e a biblioteca (a partir de 2015, apedido das professoras para atender às necessidades de dois alunos cadeirantes). Há, no segundo pavimento, quinze salas de aula. O acesso ao segundo pavimento acontece por escadas, não há acessibilidade, por exemplo, para cadeirante. Além do corpo docente, há funcionários de segurança, limpeza e cozinha, que são contratados pela Prefeitura por empresas do setor terceirizado.

A observação etnográfica da escola tem início em 2013, mas para realização da fase da pesquisa de análise estatística de dados, as informações sobre a matrícula dos alunos toma como referência o

ano de 2015⁴, nesse ano a escola iniciou as atividades com 850 alunos matriculados. Esse número se alterou pois recebeu 267 novas matrículas, porém expediu 149 transferências para outras unidades escolares, não houve registro de nenhum caso de evasão. O ano letivo encerrou suas atividades com 968 alunos matriculados, dos quais 864 (88,8%) foram promovidos, 15 (1,6%) alunos foram retidos por conceito e outros 92 (9,6%) por frequência.

Cabe ressaltar que, na rede de Campinas, no início de 2015 as 40 escolas participantes da pesquisa contavam com 17617 alunos matriculados, houve acréscimo de novos alunos, com isso o ano finalizou com 18227 matrículas. Nessas escolas, 16872 alunos foram promovidos (92,6%), 602 (3,3%) foram retidos por conceito e 767 (4,2%) retidos por frequência. Nota-se que não foram promovidos para a etapa seguinte de seu processo de escolarização um total de 1369 alunos (7,4%). Para título de ilustração a Tabela 1 mostra os resultados finais encontrados após a análise descritiva de cada uma das escolas participantes do projeto.

Tabela 2 - Indicadores das 40 escolas pesquisadas no ano letivo de 2015

Situação dos alunos	Média (%)	Desvio-padrão (%)
Promovidos	93,2	3,8
Retidos por conceito	3,1	2,0
Retidos por frequência	3,8	2,4

Fonte: Dados Pesquisa OBEDUC – Loed (2016b).

2.1 É AQUI QUE QUERO FICAR: PERTENCIMENTO COMO VALOR

No início de 2016, período em que se fez a coleta de dados junto ao corpo docente por meio de um questionário (síntese da ma-

⁴Tomou-se como referência o ano de 2015 para gerar o banco de dados a ser trabalhado na relação com os dados do Inep. Os dados foram obtidos no Sistema Integra da Rede Municipal de Campinas.

triz de avaliação multidimensional⁵) havia na escola cinquenta docentes, desses trinta e oito responderam ao questionário representando 76,0% do total do corpo docente. As Tabelas 2 e 3 permitem traçar o perfil dos respondentes, especificamente, desta escola em relação as demais escolas pertencentes à rede municipal de Campinas⁶, que aderiram à pesquisa.

Apresentam-se os dados referentes aos ciclos em que os professores e professoras atuam, esclarecemos que um mesmo docente pode atuar em mais de um ciclo.

Tabela 3. Ciclo em que atua o docente

Ciclos	Na escola (%)	Na rede de Campinas (%)
Ciclo I	13,6	26,8
Ciclo II	21,0	13,4
Ciclo III	15,7	8,3
Ciclo IV	10,5	6,3
Ciclo III e IV	23,6	23,5
Ciclo I e II	5,2	11,0
Ciclo I e IV	0,0	0,3
Ciclo I e III	0,0	0,4
Ciclo I, II, III e IV	2,6	4,2
Ciclo II e III	0,0	0,8
Ciclo II, III e IV	2,6	2,1
Ciclo II e IV	2,6	1,3
Ciclo I, II e III	0,0	1,3
Ciclo I, III e IV	2,6	0,3

Fonte: Dados Pesquisa OBEDUC – Loed (2016b).

Em relação ao tempo que o(a)s docentes trabalham nesta escola constata-se que a maior parte tem mais de 21 anos de exercício, somando-se esse tempo com o daqueles que atuam entre 11 a 20 anos, confirma-se que 81,5% dos respondentes estão na escola há bastante tempo.

⁵A elaboração da matriz multidimensional foi discutida em outros capítulos desta obra e retomaremos na sessão 2.3 deste capítulo.

⁶Do total da 1259 professores da rede 841 professores participaram do projeto e responderam o questionário.

Tabela 4 – Tempo de exercício docente

Tempo em anos	Na escola (%)	Escolas da rede (%)
até 05 anos	15,9	13,8
de 06 a 10 anos	2,6	19,8
de 11 a 20 anos	34,2	31,5
acima de 21 anos	47,3	34,9

Fonte: Dados Pesquisa OBEDUC – Loed (2016b).

Com base nos dados da observação, percebeu-se que o grupo de professores com maior tempo na escola está concentrado nos ciclos III e IV/EJA. Olhando para a tabela, constata-se que essa permanência é maior do que a da Rede. Contudo há um quadro docente que está se renovando bastante nos ciclos I e II. Olhar para os dados da escola revela que esse clima de pertencimento à escola sempre ficou evidente durante a pesquisa, parecem gostar do lugar, juntos constroem suas próprias histórias e a da escola.

[...] até na forma como defendiam [professores e professoras] seus pontos de vista, como brigavam por questões que julgavam importantes. Como se dissessem: este é o meu lugar de trabalho, é aqui que quero estar e preciso que ele fique melhor (OBEDUC, 2016).

A minha atitude com eles [alunos] nunca foi desanimada, nunca foi derrotista, nunca foi nada disso. Senão, eu já teria deixado a escola há muito tempo e ido procurar caminhos novos (OBEDUC - Entrevista professor 2, 2014).

A gente assumiu o lugar que a gente está, sabe do nosso entorno e procura maneiras de orientar. Então isso eu acho específico desta escola também. Que eu vejo em todos os professores essa preocupação com essas crianças, esses adolescentes aí, em situação de risco mesmo! Porque o professor identifica e não fica só no identificado e não fica por isso mesmo! (OBEDUC - Entrevista com OP, 2014).

Corroborando a análise da permanência do(a)s docentes a Tabela 4 apresenta a faixa etária em que se encontram, nota-se que há uma concentração acima de 47 anos (55,2%), somados com a idade de 36 a 46 anos, esse número alcança 76,2% do total de respondentes. Nesse grupo de professor(a)s predomina o gênero feminino com 81,1%, esse dado confirma a presença ainda muito marcante da feminização do magistério.

Tabela 5 – Faixa etária do(a)s docentes

Faixa etária	Na escola (%)	Escolas participantes (%)
de 18 a 24 anos	0,2	0,5
de 25 a 35 anos	23,6	28,9
de 36 a 46 anos	21,0	28,3
acima de 47 anos	55,2	42,3

Fonte: Dados Pesquisa OBEDUC – Loed (2016b).

Embora se identifique que haja um grupo de professoras novas na escola (com pouca idade, tempo de escola e/ou de profissão), o Orientador Pedagógico (OP) que ingressou este ano (2016) nessa função, antes era professor de educação especial da escola, está encantado com o trabalho por elas realizado nos anos iniciais, muitas sem experiência de alfabetização, mas estão conseguindo alfabetizar todos os alunos e realizando propostas inovadoras, algumas delas envolvem jogos. Percebe-se que o diretor comunga dessa satisfação, pois também fala animado do trabalho que as professoras realizam de 1º. a 5º. Ano, com registros herdados do Estado, em que acompanham o desenvolvimento de todos os alunos, classificando seu nível de escrita, sobretudo para o 1º. Ano (OBEDUC, 2016).

Situado o perfil dos professores e professoras, que atuam nesta escola, apresentaremos a seguir os resultados das dimensões indicativas de qualidade social revelados a partir da análise qualitativa da matriz multidimensional.

2.2 A AUTOESTIMA DA ESCOLA: AS COISAS ESTÃO DIFERENTES, ESTÃO ACONTECENDO EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INTERESSANTES

O fato de se identificar a permanência de muitos professores, bem como da continuidade do atual diretor, parece haver indícios de o grupo também está se fortalecendo com a chegada do novo OP⁷ e das novas professoras dos anos iniciais. Transparece na escola um clima de reencanto com o projeto

[...] ali as coisas estão diferentes, estão acontecendo experiências pedagógicas interessantes na escola e não acho que seja apenas nestes últimos tempos... talvez as relações estabelecidas entre professores e gestores também estejam se acertando, se afinando e isso dê outra visibilidade à escola... A permanência dos educadores, com comunicação entre eles, me parece um bom indício de qualidade social! Pode significar qualidade... Hoje o clima das reuniões é diferente, mais ameno e respeitoso, não que não existam conflitos deflagrados ou velados, sei que existem, mas o clima é outro (OBEDUC, 2016).

É, tem um pessoal que está firme aqui faz muito tempo, que não quer ir em outra escola, quer ficar aqui mesmo. Vestiu a camisa, tão a fim de ver a coisa... eles estão vendo a produção dos alunos... que são capazes... isso está motivando as professoras dos pequenos, né? Elas estão vendo o resultado do trabalho delas. Não é meu não, é só delas! Mas é resultado do grupo, né? A maioria está evoluindo. A maioria dos alunos. São aqueles poucos, pontuais que estão aí com problemas (OBEDUC – Entrevista com OP, 2013).

A releitura de registros de uma Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional (RPAI), de outubro de 2013, revela momentos de tensão, em que se fazia, entre outras coisas, uma discussão sobre realizar ou não a Mostra Anual de Trabalhos. Essa discussão

⁷A escola comporta dois OP. Este foi nomeado para preencher a segunda vaga, porém o OP que estava em exercício afastou-se para tratamento de saúde.

trouxe à tona muitas outras questões e dilemas, por exemplo, uma professora de educação especial disse:

[...] vamos nos unir ou esquecer a escola? De manhã estamos sendo pressionados pela coordenação do PNAIC, criticando nosso trabalho. Este grupo precisa se unir. Podemos defender nossas ideias, mas por um objetivo comum. Estamos sendo avaliados, está todo mundo com uma lupa deste tamanho em cima da escola.

Atualmente, os profissionais da escola continuam com o foco no trabalho, mas, nota-se que agora por motivos diferentes. Eles [professores e gestão] têm um trabalho de qualidade e nele acreditam

Eu sou suspeito porque eu particularmente quando cheguei aqui, sempre que eu falo, eu acho que a escola tem uma produção de jornal muito interessante. A qualidade do jornal produzido aqui... eu tenho um pouquinho de conhecimento das outras escolas da rede municipal, não conheço... não conheço jornal na rede municipal que tenha oito páginas e que tenha produção de alunos com envolvimento dos professores. Eu acho que o jornal é, sem sombra de dúvidas, um material muito interessante, subutilizado, né? (OBEDUC - Entrevista professor 4, 2014).

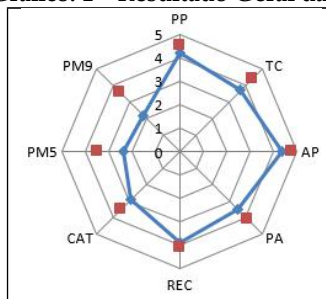
2.3. INDÍCIOS DE QUALIDADE SOCIAL: AFINAL O QUE É ISSO?

Nesta seção, apresentaremos resultados dos indicadores da Qualidade Social forjados a partir da escuta sensível das vozes dos professores dessa escola, os quais foram mobilizados a refletir sobre seus fazeres e saberes a partir da questão: “O que a escola faz, que considera expressão de qualidade do seu trabalho, e que não é captado pelos exames externos”? Esse questionamento foi o disparador para a construção da matriz de avaliação formativa multidimensional, assentada em princípios da formação humana, conforme já anunciado em outros textos desta obra. Nesse sentido, a matriz pri-

vilegiou seis dimensões a partir do construto qualidade social, quais sejam: 1 - Compromisso com a aprendizagem de todos; 2 – Trabalho Coletivo; 3 – Participação; 4- Práticas Pedagógicas; 5 – Acesso e Permanência; e, 6- Relação escola comunidade. Cada uma dessas dimensões envolve indicadores de qualidade social.

Os dados da escola⁸ estão ilustrados no gráfico radial (Gráfico 1). Ele apresenta os valores máximos, médios e mínimos encontrados das seis dimensões a partir das percepções do(a)s professor(a)s, participantes da pesquisa, acerca da Qualidade Social. Para a interpretação dos resultados encontrados os valores têm o seguinte significado: 1-Nunca; 2- Raramente; 3- Às vezes; 4- Geralmente; 5- Sempre. Ademais, o gráfico também ilustra as médias das proficiências padronizadas em Língua Portuguesa e em Matemática obtidas na Prova Brasil de 2013⁹. As médias foram convertidas em uma escala que varia de 0 a 5. Essa representação foi feita para os resultados encontrados no 5º. ano (Proficiência Média 5º. Ano – PM5) e também para o 9º. ano (Proficiência Média 9º. Ano - PM9).

Gráfico. 1 – Resultado Geral das escolas



Fonte: OBEDUC (2016b)

Legenda: PP – Práticas pedagógicas; TC – Trabalho Coletivo; AP – Acesso e permanência; PA – Participação; REC – Relação Escola-Comunidade; CAT – Compromisso com a aprendizagem de todos; PM5 – Proficiência média 5º. ano; PM9 - Proficiência média 9º. ano.

⁸Em 31 de agosto de 2016 foi realizada uma oficina junto as escolas para devolutiva dos dados da pesquisa em forma de relatório individual de cada escola.

⁹ Escolheu-se os dados da Prova Brasil (2013) tendo em vista que publicação dos dados da edição de 2015 ocorreu no final de 2016, o que inviabilizaria a análise quantitativa dos dados e cumprimento das etapas da pesquisa.

Os pontos demarcados com a linha contínua representam os resultados encontrados na escola e estão registrados na Tabela 5. Os pontos marcados isoladamente (marcador quadrado) indicam o maior resultado encontrado. O gráfico radial, ao colocar em relação as múltiplas dimensões da qualidade presentes nesta escola, revela o forte investimento da escola em aspectos não valorizados nos processos de avaliação externa e que olhados separadamente poderiam enviesar a compreensão mais ampla da qualidade educacional que rege o cotidiano escolar. Se, para alguns e sob lógicas contaminadas pelos princípios dos reformadores empresariais, as proficiências dos estudantes prejudicam a imagem institucional, esta dispara com vantagem nas dimensões mais subjetivas do construto de qualidade social, denotando seu compromisso e a forte implicação com a superação dos limites do entorno.

Então, é um tipo de aprendizagem que eles tem e que num aparece nessas avaliações. Então, é...tem aluno que na avaliação ele não conseguiu dar conta dos textos e da leitura e da escrita que pede. Mas era uma criança que não sabia segurar no lápis, que não reconhecia cor, que não sabia o próprio nome e que de repente criou uma identidade, uma autoestima, uma relação com o outro que, sem a escola e sem o trabalho do professor, isso não aconteceria.

[...] E aqui as crianças de educação especial aprendem, dentro do nível deles, dentro das possibilidades deles, dentro das possibilidades que a escola tem, que os professores têm dentro da sala de aula, nenhuma criança de educação especial entra aqui... e fica excluída dentro da inclusão aqui na escola. Então as professoras de 1º. ao 5º., principalmente, eu falo que é o que eu conheço. Elas abraçam muito as crianças de educação especial e se envolvem e todas apresentam resultado. Mas não é o resultado que aparece nessas avaliações [externas] (OBEDUC - Entrevista professor 5, 2014).

Tabela 6. Dimensões da qualidade social segundo a percepção do(s) professor(a)s

PP	TC	AP	PA	REC	CAT	PM5	PM9
4,2	3,7	4,4	3,5	3,9	2,9	2,4	2,2

Fonte: OBEDUC (2016b)

Olhando-se para os dados, as dimensões apresentam tendências diferenciadas: de modo geral os resultados estão acima da média, mais aproximados da pontuação máxima, exceto a dimensão “Compromisso com a aprendizagem de todos”. Acesso e Permanência e Prática Pedagógica destacam-se das demais por apresentarem as médias mais altas. Comparando-se essas dimensões com os resultados da Prova Brasil, percebe-se que esses resultados estariam em torno dos valores medianos, 50% da nota máxima.

A seguir, ilustramos os resultados referentes à dimensão Prática Pedagógica, composto por cada item representante dessa dimensão, os quais estão apresentados em valores percentuais. Os valores colocados entre os parênteses indicam o resultado da rede municipal. Faz-se necessário, esclarecer que os dados não visam estabelecer um ranqueamento entre a escola e a rede, mas situá-la em relação a percepção dos docentes de toda a rede sobre o que pensam ser uma escola de qualidade social. O conceito de dimensão Prática Pedagógica acordado nesta pesquisa é o de desenvolvimento de ações intencionais tomadas pelo professor, com olhar atento para as peculiaridades dos alunos, visando a promover seu desenvolvimento integral na construção do conhecimento e na transformação da realidade. Isso significa trabalhar com as múltiplas dimensões da formação humana: a dimensão dos valores (solidariedade, respeito, cooperação dentre outros), relacional, afetiva, política/social, cognitiva, cultural.

Tabela 7. Percepção docente sobre a dimensão Práticas Pedagógicas – PP

Na sua escola...	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Sempre
1. Os professores transformam as situações de conflito entre os alunos em oportunidade de aprendizagem?	0,0 (0,4)	0,0 (5,4)	42,2 (28,7)	39,4 (45,1)	18,4 (20,4)
2. Os professores levam em conta os argumentos dos alunos no contexto da aula?	0,0 (0,2)	0,0 (1,9)	31,7 (16,8)	47,3 (56,3)	21,0 (24,8)
3. Os professores promovem atividades que colocam o aluno em contato com as diversas manifestações culturais?	0,0 (0,1)	0,0 (2,4)	18,5 (20,9)	44,7 (45,1)	36,8 (31,5)
4. As pessoas se preocupam em garantir a aprendizagem de todos os alunos?	0,0 (0,2)	0,0 (1,4)	8,0 (5,9)	52,6 (41,1)	39,4 (51,4)
5. Os professores desenvolvem práticas pedagógicas que estimulam a aprendizagem da participação dos alunos?	0,0 (0,1)	0,0 (0,4)	8,0 (10,3)	44,7 (42,8)	47,3 (46,4)
6. Os projetos propostos, nas diversas áreas do conhecimento, exploram os interesses de aprendizagem de todos os alunos?	0,0 (0,4)	8,1 (4,9)	21,7 (23,3)	45,9 (49,3)	24,3 (22,1)
7. Os professores promovem um clima de solidariedade na sala de aula?	0,0 (0,4)	0,0 (1,1)	10,6 (10,4)	52,6 (46,2)	36,8 (41,9)
8. Os professores oportunizam o desenvolvimento do trabalho autônomo dos alunos?	0,0 (0,3)	0,0 (2,3)	21,2 (15,9)	39,4 (48,5)	39,4 (33,0)
9. São desenvolvidos projetos que priorizam temas de interesse social (dengue, água, violência, etc)?	0,0 (0,1)	0,0 (2,5)	5,4 (10,3)	21,0 (31,4)	73,6 (55,7)
10. Os professores promovem a autoestima dos alunos?	0,0 (0,0)	0,0 (1,9)	2,8 (9,8)	57,8 (47,4)	39,4 (40,9)

Fonte: Obeduc (2016b)

Constata-se, na percepção dos respondentes, uma análise que sinaliza a organização do trabalho escolar em direção ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à qualidade social em

que se valorizam os sujeitos e seus saberes, suas necessidades, seus interesses, bem como a construção da autonomia.

Fiquei aqui matutando que há duas questões que tenho observado e são muito interessantes: um projeto ligado às africanidades e a participação dos alunos na CPA. O projeto é relevante porque apesar da existência da lei para que as escolas trabalhem este tema, isto efetivamente não acontece na maior parte das nossas escolas ou porque não temos formação, ou não temos materiais, ou não estamos sensibilizados para a necessidade do trabalho com essa temática, isso quando todas as alternativas não estão corretas. Desde que estou presente na escola [...] cheguei em 2010: eles tem atividades permanentes ligadas à temática - um jornal, oficinas, espaço garantido na mostra de trabalhos e, em 2016, não sei se foi a primeira, fizeram uma mostra dedicada à cultura afro. Era sábado, praticamente todos os professores estavam com trajes que de alguma forma remetiam à África. Havia música, danças e capoeira. Havia uma sala para que enfeitassem os cabelos. Personalidades negras em destaque, se podia fazer uma viagem ao Egito – assumido como negro. Das panelas saíam um cheiro e um caldinho de feijão deliciosos. A escola estava em festa. Em festa estavam as crianças negras, se reconhecendo nas imagens, e as brancas, reconhecendo os amigos e entendendo o que historicamente aconteceu. Para sabermos como o trabalho ali é bem feito, uma professora de Língua Portuguesa me contou a conversa que teve com um aluno: ela falou, por algum motivo, de trabalho escravo e um aluno a corrigiu – era trabalho escravizado, posto que esta condição não era natural. Uma aula dentro da outra, não? Atividades como estas são significativas para o currículo, são fundamentais para a vida de todos nós. É necessário viver celebrando a raça humana! (OBEDUC, 2016).

Importante destacar que esta escola, dentre as outras, que apresenta trabalhos um dos trabalhos mais sólidos em relação às questões étnico-raciais, sobretudo afro-raciais (realiza mostra, o jornal, um projeto africanidades que atravessa o ano e perpassa, de alguma forma, todas as disciplinas). De acordo com os dados da esco-

la, o jornal **InformAfricativo**, o número 1, publicado em agosto de 2012, foi criado para ser uma publicação bimestral/trimestral e neste último ano chegou a ser mensal. Desde seu início, o material é organizado por um mesmo professor, de matemática, e conta com a colaboração de outros professores, participantes do projeto ou não, e de alunos.

Gente, eu faço parte do início da vida deles, da formação e não estou conseguindo fazer com que a água bata na bunda dele... então eu vou ter que afogar essa criança pra ela acordar e falar “não, eu tenho que sair, eu tenho que viver”? Porque lá na frente isso vai ser cobrado. Muitas vezes eu olho na aula que eu estou dando e falo nossa, que frustração! Eu não consigo avançar... ele não consegue entender e o conteúdo é necessário, você vê na televisão aquilo que eu estou ensinando, porque eu sou de ciências, está presente até numa música de rap na televisão... Eu falo: Pai eterno... eu repito isso toda semana, todo dia... E tá lá, entendeu? E eles vão precisar. E você faz tudo quanto é jeito, você traz foto, você traz vídeo, você conversa, você brinca, você... Por quê? Porque amanhã eles não estão mais aqui, entendeu? Hoje eles estão, amanhã eles não estão (OBEDUC – Entrevista Professor 2 - 2014).

Na sala ele não consegue ficar quieto, por quê? Porque ele não consegue acompanhar nada. Com a aula, ele falou: eu agora vou tentar... Ele já está tentando se envolver. Então esse reforço que é feito e esse projeto reforço, é muito bom e reflete muito na sala de aula da gente, tá? (OBEDUC – Entrevista Professor 6 - 2014).

E era trabalho suado de professor. Pegou a redação, pegou as partes principais, refez. Então o aluno trabalhou, ele viu que o aluno tinha possibilidade de fazer. Ele não ficou no discurso do que eles não podem. O discurso foi do que eles são capazes, né? E eles se mostraram capazes. (OBEDUC – Entrevista com OP - 2013).

Chama-nos a atenção a dimensão “Acesso e Permanência”, por ter apresentado o índice mais alto em relação às demais. Trata-se

de ações ligadas à matrícula, ao acolhimento das crianças, adolescentes e jovens na escola e à garantia das mesmas de frequentar todo o ano letivo com possibilidade de aprender. Além do oferecimento, por parte da escola, de propostas de trabalho pedagógico coletivo que garantam o ensino, e a aprendizagem a todos, a partir dos conhecimentos que estas já possuem; e, para a garantia da permanência com qualidade, buscam parceria com as famílias e/ou com outras instituições.

As relações humanas são muito importantes. Realmente as crianças, elas não tem *feedback* em família e elas estão procurando. E é aqui, muitas vezes, que elas encontram este apoio de tratá-los como seres, seres humanos com direitos, com deveres, o que pode fazer, que são acolhidos, né? Porque não são acolhidos muitas vezes. E aqui a gente se vira, não é verdade? A gente vai, cata a criança, carrega no colo, leva, senta, fica junto... É, acho que esse é o nosso diferencial. Talvez porque o meio, fez com que a gente também fosse assim... Eu acho que ninguém está aqui por acaso, cada um aqui está passando e se doando e dando dessa forma, só que essas coisas todas não aparecem no IDEB, não aparecem do lado administrativo. Essas coisas todas é o dia a dia. E dizer que aqui tem um dia igual ao outro? Ah, não dá pra dizer... nenhum dia aqui é igual ao outro, nenhum dia. E você vê que um que era santinho de repente surta. O outro que não sei o que... Todos vivem no limite. (OBEDUC – Entrevista Professor 2 - 2014).

A Tabela 7 traz os indicadores, seus respectivos índices e revelam as ações desencadeadas pela escola para garantir o direito à educação, assegurando a permanência de todas as crianças. Isso pode explicar o fato de no ano de 2016 a escola não ter registrado nenhum caso de evasão.

Tabela 8. Acesso e Permanência – AP

Na sua escola...	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Sempre
1. O abandono dos estudos pelos alunos gera ações do coletivo da escola além dos encaminhamentos ao Conselho Tutelar?	0,0 (3,2)	5,2 (11,1)	5,4 (20,0)	44,7 (31,5)	44,7 (34,2)
2. Os problemas de aprendizagem dos alunos são discutidos coletivamente?	0,0 (0,1)	8,1 (3,2)	19,0 (16,9)	27,0 (35,8)	45,9 (44,0)
3. Há a preocupação em se buscar informações junto à família, quando se observa a infrequência do aluno?	0,0 (0,1)	0,0 (0,6)	0,1 (5,3)	18,4 (24,4)	81,5 (69,6)
4. Tomam-se providências para evitar que os alunos fiquem próximos ao limite dos 25% de infrequência?	0,0 (0,3)	0,0 (1,7)	0,1 (7,7)	28,9 (29,3)	71,0 (61,0)
5. A escola se articula com outros órgãos/setores sociais (postos de saúde, assistência social, ONGs.) para resolver problemas dos alunos?	0,0 (1,1)	7,8 (6,8)	8,1 (18,8)	39,4 (34,1)	44,7 (39,2)

Fonte: Obeduc (2016b)

Relatos afirmam existir na escola a entrada de alunos que vem de outras regiões do país, isso ocorre durante todo o ano.

Então existe uma migração muito grande aqui no Oziel. É o ano inteiro aluno chegando e saindo. E têm também os que frequentam pouco a escola. Têm os que vem todo dia, alguns muito faltosos, faltam bastante. Esses faltosos e os que sumiram afetam muito os índices [avaliação externa]. Por quê? Imagine uma criança, né? Ou mesmo um adolescente que falta duas vezes por semana à escola, como é que fica a aprendizagem dele? Fica prejudicada. E aquele que chegou aqui em agosto? Lá do Maranhão ou de qualquer outro estado, que é do interior, que vem de uma escola não boa, vem geralmente já com defasagem. Então fica difícil, né? (OBEDUC – Entrevista com diretor – 2013)

Eu queria falar de uma ação que acontece na escola e que particularmente as avaliações externas não enxergam de forma alguma, que é o trabalho que os professores fazem de inclusão dentro da sala de aula. Eu não falo nem do meu trabalho como professora de educação especial, porque eu acho que é ínfimo o trabalho que eu consigo fazer pelo número de crianças, por uma questão mesmo de tamanho da escola e de necessidade que essas crianças teriam de atendimento. Mas ainda assim, é... os professores tiram leite de pedra com os alunos de educação especial. (OBEDUC - Entrevista Professor 1 – 2014).

Outro fator que sinaliza a organização da escola para garantia de frequência dos estudantes revela-se na preocupação externada pela gestão da escola⁹ que denotam uma preocupação em relação ao alcance das metas do IDEB, como retratado no registro a seguir.

Quando entrevistei a anterior diretora efetiva da escola, em março de 2012, ela me disse que as famílias dos alunos mudavam de Estado e eles continuavam matriculados na escola – isso dava à escola um índice muito alto de evasão e que, desde 2011, esta havia passado a ser a grande preocupação da equipe gestora, sobretudo da diretora e da vice: elas procuravam por estes alunos para poder regularizar sua situação junto à escola. Segundo a diretora, diminuir os índices de evasão repercutiriam positivamente na elevação dos números do IDEB (OBEDUC, 2016).

As ações para trazer as crianças de volta à escola se estendem a busca em suas casas como mostrado no relato abaixo, em que se retrata as dificuldades enfrentadas pela escola.

As coordenadoras de ciclo aqui, eles trabalham muito em cima de enviar cartas para as famílias, cobrando a assiduidade do aluno. Uma boa parte das cartas voltam, porque não achou. Ah, e eles não vem nem pra fazer a rematrícula. Eles não vem... muitos pais não vem. Então, você não tem como atualizar o endereço dele. Porque nós temos aqui uma pessoa só na

⁹A escola passou por mudanças na equipe gestora nos últimos anos, direção e orientação pedagógica

secretaria, que trabalha meio período. (OBEDUC – ENTEVIS-TA com diretor, 2013).

Quando os professores e professoras são levados a refletirem sobre formas de organização do trabalho em que se privilegie ações coletivas destacam-se positivamente o trabalho da equipe gestora por geralmente considerar a voz de todos os segmentos para tomada de decisão, bem como os argumentos de todos serem respeitados; o mesmo se aplica à voz do professor que sempre é considerada. No entanto, revelam haver algumas dificuldades em função das relações interpessoais que impactam na participação de todos na vida da escola.

Tabela 9. Trabalho Coletivo

Na sua escola...	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Sempre
1. As relações interpessoais dificultam a participação de todos os segmentos na vida da escola?	2,7 (10,1)	24,3 (25,6)	56,8 (47,2)	5,4 (11,2)	10,8 (5,9)
2. A equipe gestora considera os argumentos dos diferentes segmentos (alunos, professores, funcionários, família) para a tomada de decisão?	0,0 (1,3)	7,8 (6,7)	29,1 (23,8)	42,1 (40,0)	21,0 (28,2)
3. As vozes dos diferentes segmentos são igualmente respeitadas no ambiente escolar?	2,6 (2,4)	13,1 (11,2)	16,0 (27,0)	52,6 (42,1)	15,7 (17,3)
4. Os profissionais da escola (equipe gestora, docentes e equipe de apoio) mostram-se resistentes ao trabalho em grupo?	31,5 (32,3)	36,8 (37,0)	29,1 (24,6)	2,6 (4,7)	0,0 (1,4)
5. Os profissionais da escola (equipe gestora, docentes e equipe de apoio) demonstram dificuldade em ouvir nos momentos de discussão?	10,5 (19,7)	39,4 (32,5)	42,3 (38,3)	5,2 (5,8)	2,6 (3,7)
6. As propostas dos professores são consideradas nas reuniões coletivas?	0,0 (0,4)	2,6 (3,2)	29,0 (16,8)	26,3 (44,0)	42,1 (35,6)

Fonte: Obeduc (2016b)

Os relatos a seguir, apesar de longos, porém queríamos trazer de forma real a trama que vai sendo tecida pelos diversos atores em busca de um trabalho coletivo na direção da qualidade almejada.

Fico pensando com a nostalgia de tempos passados, parece que a gente quando fala, está valorizando mais o passado do que o presente, achando que tem algo especial, né? Que é um romance. Lógico, tem as dificuldades, mas acho que está exatamente aí a questão humana. Nas dificuldades é que a gente se envolve e vira uma equipe. Não que a gente seja perfeito... longe disso, mas as condições de trabalho hoje, estruturais, pelo menos, de fato estão bem melhores do que aquela época. Mas até por uma questão de sobrevivência, a gente se unia mais. Então não tinha estrelismo. Tá? Então a gente tinha que sobreviver. E a forma de sobreviver... a gente fazia as coisas com muito prazer, exatamente por isso, pela dificuldade extrema que tinha. Então não é... esse romantismo é questão de sobrevivência mesmo. Então a gente se amarra muito nisso, a gente gosta de se reportar ao passado, porque a gente sabe o que todos nós passamos. Passou todo mundo junto. E não tinha uma pressão de fora, aquela coisa... bom, a dificuldade é tanta que não dá nem pra ver e pra cobrar nada. Né? Mas tudo bem, a gente fazia e surtia efeito (OBEDUC- entrevista professor 7, 2014)

Eu vou botar minha cabeça a prêmio agora. Eu não tenho saudade de não ter participado da escola de lata... rrsr. Porque, eu acho que uma avaliação que a gente pode estar fazendo, pensando o que é bom: que o Oziel tá saindo da indigência pedagógica. Eh... Essa coisa de você levar ao limite as subcondições e tirar dali coisas, que eu acho que nenhum ser humano deveria sequer ter passado. Então assim, você enfiar 20-30 alunos dentro de latão [refere-se à escola de lata] e tirar dali ainda coisas boas, como o pessoal está relatando... Eu não tenho saudade desse tempo não. E, não sei se daria conta de participar... A gente saiu de uma escola que tinha 4 períodos, mal dava pra entrar em sala de aula. Mal a gente entrava, 30 minutos, 40 mi-

nutos, tocou o sinal... Então, assim não dá. (OBEDUC- entrevista professor 4, 2014)

Percebo que nesses 6 meses, que algumas coisas, algumas condições efetivamente, melhoraram nessa escola, são visíveis, né? E aí, com 6 meses, eu estou falando do administrativo mas eu sei que um gestor de 6 meses é um gestor de 6 meses, não dá para atribuir a ele nenhuma, nenhum grande mérito, mas dizer que a gente percebe nitidamente o comprometimento da equipe gestora para a melhora das condições, percebe! (OBEDUC- entrevista professor 4, 2014).

Então, nas metas de cunho pedagógico não há negociação. Elas devem ser cumpridas na totalidade, no que a gente conseguir... vamos supor, a meta é alfabetização. Não tem o que negociar, nós temos que alfabetizar esses alunos. A escola tem que cumprir seu papel. Então nisso não há negociação. Então é feito planejamento pra reforço, tem que ter o reforço. Não tem o professor de reforço, vamos ter que contratar. Então não tem negociação. O professor não está entendendo ali o que precisa ser planejado, a gente senta e tenta planejar junto, mas quanto às metas, é um acordo que precisa ser realizado. Sem negociação. Senão, vamos deixar isso aqui pro ano que vem... Não!! é para esse ano que nós vamos conseguir fazer 100%, nesse ano, dentro daquilo proposto...Tem que fazer, o que não ficou feito é que nós vamos avaliar no final. Por que não foi feito? Por causa de greve? De falta d'água? Por causa de infrequência de aluno? Mas, o trabalho foi feito pelo professor? Isso também é avaliar. Foi feito o CHP, foi feito isso... Então isso é cobrado. Isso ele recebe pra fazer... então é em cima de todas essas regras. (OBEDUC- entrevista com OP, 2013).

A dimensão participação aparece na análise dos docentes, com destaque ao Projeto Pedagógico e à participação dos alunos. Nessa dimensão participar é a ação de integrar-se a um grupo; a um coletivo de pessoas que está envolvido num projeto, comprometido com o seu desenvolvimento. Diz respeito à escuta, diálogo, tomada de posição, reflexão e respeito às ideias dos diversos integrantes do

coletivo, em que cada sujeito é protagonista ao partilhar pontos de vista e decisões, produzindo conhecimento social em permanente construção/ (re)construção de aprendizagem política. Apoiados nesse conceito os professores e professoras fizeram a seguinte análise conforme a tabela a seguir.

Tabela 10. A Participação – PA – na percepção do(a)s docentes

Na sua escola...	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Sempre
1. A escola promove a participação da comunidade na construção do Projeto Pedagógico?	7,8 (12,2)	15,7 (23,6)	24,0 (27,6)	2,6 (25,8)	21,0 (10,8)
2. A construção do Projeto Pedagógico da escola limita-se à equipe gestora e docente?	35,1 (27,6)	29,7 (17,8)	10,9 (15,5)	16,2 (26,7)	8,1 (12,4)
3. Os alunos participam na tomada de decisões sobre a escola?	2,7 (4,7)	11,1 (22,9)	61,3 (45,3)	16,6 (20,0)	8,3 (7,1)

Fonte: Obeduc (2016b)

Destaca-se da fala de uma das professoras a defesa por processos formativos que corroboram os dados acima.

Pode não ter sido perfeito, tinha um monte de defeito, mas só de receber família, conversar, acolher, muitas vezes você ficar ouvindo aquela mãe, ali, uma meia hora, quarenta minutos, fazia tanto diferença pra mim, no meu olhar, de professora, dentro da sala de aula, como até hoje tem mãe que vem me procurar, às vezes porque sabia que a gente ouvia. Então este estar próximo dos alunos e dos problemas deles que a escola não tem obrigação de resolver, sei que não resolve, que não dá conta. Mas é importante! (OBEDUC- entrevista professor 6, 2014).

Nessa dimensão há uma confluência como o que se observou *in loco*, principalmente em relação à participação dos alunos na CPA

(Comissão Própria de Avaliação). Segundo as observações do estudo, eles são, dos dois segmentos representados semanalmente nas reuniões de CPA, os que têm maior número de membros – são 1 ou 2 por turma, o que garante a presença de pelo menos 10 alunos, em cada reunião. Além deles, participam duas professoras – uma dos anos iniciais e outra dos anos finais do ensino fundamental. Essa é a configuração atual da CPA que, desde 2015, tem se ocupado de questões como excesso de ausência dos alunos, qualidade da merenda oferecida e como essa merenda é servida (utensílios, espaço...). Isso os levou a conversar com os profissionais que trabalham fora da escola para proporcionar a merenda e, depois, a fazer uma grande campanha para que todos aprendessem e efetivamente lavassem as mãos antes de se servirem para lanchar. Ou seja, eles são interessados na melhoria das condições da escola, são animados e criativos. Estão aprendendo a participar da vida escolar, estão aprendendo a viver.

2.4 ESCOLA E COMUNIDADE: CAMINHOS ENTRECRUZADOS

A relação estabelecida entre a escola e a comunidade vem referendar a luta já retratada quando nos referimos sobre a origem da escola, em uma área de assentamento. Um dos indicadores que sela o laço que une comunidade/escola está fortemente demarcado nos dois indicadores da Tabela 10. Identifica-se que no primeiro indicador os respondentes enxergam que geralmente ou sempre a escola abre espaço para discutir os problemas da comunidade em seu interior, totalizando 73,6% (geralmente e sempre) da amostra; já o indicador que se reporta a pensar se os problemas do bairro são considerados como pertencentes à escola, na organização do trabalho escolar há uma confirmação dos respondentes (67,5%) de que geralmente ou sempre os atores locais entendem que os problemas do bairro também são da escola. Em nossa análise isso é expressão de toda trajetória construída na luta pelo direito à moradia e concomitante à educação, pois o mesmo não se reflete em relação à média geral das

escolas da rede como se constata nos dados abaixo entre parênteses que espelham a rede de Campinas.

Tabela 11. Relação Escola-Comunidade – REC

Na sua escola...	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Sempre
1. Os problemas da comunidade são inseridos nas discussões feitas na escola?	2,6 (1,2)	10,5 (10,8)	13,3 (30,9)	39,4 (34,0)	34,2 (23,1)
2. Os problemas do bairro são também problemas da escola?	2,7 (2,7)	5,4 (12,4)	24,4 (36,8)	35,1 (31,5)	32,4 (16,6)

Fonte: Obeduc (2016b)

Isso nos revela uma escola que tem vida, que pulsa imersa no seu território, o que é afirmado nos depoimentos que seguem.

Então o que nós fizemos, nós tivemos grandes problemas este ano, de indisciplina, um aluno problemático aqui que acabou com a gente... Um marginal de um menino. Então o que nós fizemos, quando o negócio estava bem feio, a gente convocou a comunidade toda e, não falou o nome do menino, mas nós contamos pra comunidade. Isso foi uma CPA gigante que nós fizemos, sabe? (OBEDUC – Entrevista com diretor 2013).

Então eu prefiro que ele [o aluno] venha sem uniforme, do que fique lá fora. Eles aqui ganham uma sacolinha com a roupa no começo do ano e vai o ano inteiro. Então é uma irrealidade a própria comunidade exigir que a gente exija o uniforme. Os alunos engordam, crescem. Sim, é este tipo de coisa que precisa mudar a mentalidade. O uniforme é obrigatório? Obrigatório até quando? Até quando for possível? Então o que é que o diretor pode fazer com o aluno? É até onde for possível, mas, o nível de exigência da gente é um, o que a gente pode agir é outra coisa. Em comum acordo com a comunidade, tem que estar

a comunidade muito presente na escola. Se ela for omissa também não tem como fazer isso junto. OBEDUC – Entrevista com OP, 2013).

Em relação à dimensão “Compromisso com a aprendizagem de todos – CAT” há também uma avaliação que reforça as anteriores, ou seja, os indicadores que remetem a qualidade social da educação sinalizam todo um envolvimento por parte da escola para que haja aprendizagem de todos (a)s estudantes.

Tabela 12. Compromisso com a Aprendizagem de Todos – CAT

Na sua escola...	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Sempre
1. As turmas são formadas com alunos que estão em um mesmo nível de conhecimento?	51,3 (43,6)	21,6 (23,2)	19,0 (16,9)	8,1 (14,1)	0,0 (2,2)
2. Os alunos frequentam as ações de apoio pedagógico oferecidas pela escola?	0,0 (0,6)	0,0 (6,4)	29,1 (31,9)	47,3 (46,0)	23,6 (15,1)

Fonte: Obeduc (2016b)

Nessa dimensão as ações dos professores voltadas à garantia da aprendizagem das crianças não se limitam apenas aos projetos propostos pela escola, há iniciativas que revelam o quão importante é o cuidado que os professores têm com os estudantes como as falas dos depoentes abaixo.

Ele falou assim: dá aula pra mim dona? Gente, eu tentei dar aula pra ele. É um aluno que tem extremo problema de aprendizagem, mas não são... não é a maioria. Existem algumas, algumas porcentagens de alunos na sala de aula que realmente não conseguem aprender. Eu posso fazer um reforço individual com esse menino que não é meu aluno e ele não vai aprender, gente. Porque existe limitações que o professor não consegue atingir. Mas não é a maioria, a maioria aprende! A maioria dos alunos dessa escola aprende! Eu acho que nós professores

não podemos mais usar esses “eu fico triste” “eu soffro”... gente! A gente não pode arrumar o mundo, mas a gente pode melhorar a escola. Eu senti que houve melhora, então, eu acredito que haja melhora! (OBEDUC – Entrevista com professor 1 - 2014).

Eu estava do lado dele, então a gente fala, monta a conta, faz vezes assim... tal... aí ele foi fazendo. Ele, o esquema, tudo, ele sabia... E a hora que ele conseguiu realizar o que era a dificuldade dele, que era a tabuada, nossa... E aí eu, na sala de aula, isso eu fiz com um aluno. E essa sala é minha sala de aula também, com inglês, né? E pelo fato de eu entrar na sala, e ficar ali, e não estava dando inglês, estava sentada, orientando, tentando ajudar, né? Nessas coisas... Quando eu voltei pra dar a minha aula, a sala estava diferente comigo. (OBEDUC - Entrevista com professor 3 – 2014)

Nesta pesquisa, cabe à escola, junto ao seu coletivo, compreender/apreender/analisar os índices de qualidade social que emergiram da pesquisa expressos em gráficos radiais para atribuir-lhe sentidos e significados. Assim, ampliar a discussão sobre essas dimensões e respectivos indicadores de qualidade social com as Comissões Próprias de Avaliação (CPA) da escola é um dos princípios por nós defendido; realizar o estudo e problematização destes indicadores; ampliar os ambientes de aprendizagem na escola, de espaços e tempos coletivos; ampliar o debate sobre questões objetivas tais como: jornada, recursos materiais, aprendizagem.

Após a compilação de todos os dados, com o objetivo de apresentar às escolas os resultados da pesquisa, especificamente do questionário aplicado em toda a rede, organizou-se a oficina: “Indicadores da qualidade social – uma análise sob o olhar dos professores da Rede Municipal”¹⁰. Essa ação promoveu um diálogo entre universidade e os gestores da escola para contribuir com reflexão sobre as percepções do(a)s professore(a)s acerca de seu fazer e as implicações no futuro dos estudantes. Visou ainda possibilitar à escola

¹⁰Realizada no 31 de agosto de 2016, no Cefortepe, Campinas SP.

reconhecer as múltiplas dimensões da qualidade que privilegia, à luz dos compromissos pactuados em seu projeto educativo e os impactos negativos que pode sofrer o trabalho escolar quando reduzido ao que é mensurável, em avaliações unidimensionais, deixando de lado os aspectos subjetivos da qualidade que envolvem a formação humana ampliada. Acordou-se com as escolas que os dados da pesquisa seriam trabalhados junto ao coletivo de professores.

No entanto, constatamos que há ainda contradições no interior da organização escolar que se distancia dos pactos firmados entre universidade e rede de ensino/escola, ou seja, a observação revelou que o processo de análise dos dados exige que se planejem e disponibilizem condições objetivas para o trabalho de “consumo” crítico das evidências empíricas, sejam estas produzidas localmente ou derivadas dos processos de regulação externa. Claro está que espera-se que os gestores centrais sejam incisivos na defesa da relevância da interpretação. É premente a negociação de tempos e espaços em que se propicie as condições de participação de todos os segmentos da escola para ter acesso aos índices, seguida de análise, especialmente aos professores que contribuíram participando da pesquisa,

Estávamos em outubro e oficialmente eles [direção] ainda não haviam mostrado, para o coletivo, os dados sobre as percepções dos professores sobre a qualidade social da escola, que entregamos em 31 de agosto. O diretor me disse que já os havia olhado e que realmente eram bons, identificando o problema da escola como de baixa proficiência dos alunos, porque o trabalho realizado parecia revelar boa qualidade social. Neste mesmo dia, ele disse que os dados de 2015 do IDEB já melhoraram um pouco mas não atingiram a meta (fundamental anos finais), enquanto os anos iniciais melhoraram e atingiram, com 4.8. Naquele dia, ele revelou a vontade de trabalhar sim, estes dados com os professores, mas disse que ainda não haviam encontrado oportunidade (OBEDUC, 2016).

Mesmo a equipe gestora se comprometendo com a pesquisadora para juntos organizarem um momento de devolutiva dos resul-

tados da pesquisa para os docentes, em reunião de RPAI, uma primeira tentativa foi desmarcada, e essa ação se concretizou somente em dezembro de 2016. Nesse caso, as decisões sobre as pautas das reuniões estavam centralizadas na figura do diretor, mas isso não pareceu ser um problema para os outros gestores da escola.

Em dezembro de 2016, mais especificamente no dia 12, houve a devolutiva dos resultados da pesquisa. A reunião realizou-se como se fosse um TDC (Trabalho docente coletivo) e uniu os dois segmentos de docentes (fundamental I e II). Segundo diário de campo, a pesquisadora contou com uma hora de pauta para a devolutiva dos dados coletados. Para iniciar os trabalhos fez uma breve retrospectiva de sua inserção na escola como pesquisadora a partir de 2010 - são mais de seis anos acompanhando um pouco da história deles.

Gosto do grupo de educadores [...]. Dos gestores me aproximei mais nos últimos anos - até porque esta equipe é a que mais perdura. De um modo geral, as pessoas ali trabalham muito e trabalham bem - professores e gestores já passaram por períodos de conflitos internos deflagrados... mas talvez esses 3 últimos anos tenham sido de efetiva negociação, interna. A escola tem um potencial enorme a desenvolver! E, como disse o diretor, logo após a minha apresentação dos dados: eu, pesquisadora, tenho um carinho imenso por esta escola! (OBE-DUC, 2016)

Como recurso de acolhimento, a pesquisadora havia feito uma carta para introduzir o tema, o diretor da escola a imprimiu em papel colorido e colocou um bombom junto a cada uma. Essa carta foi colocada em cestas grandes de vime, além de ficar bonito atraiu a atenção de todos. Observa-se que essa estratégia surtiu um efeito junto aos presentes. Além disso, distribuiu-se uma cópia do relatório da escola para cada um(a) do(a)s professore(a)s. A ideia era que eles se apropriassem do dado, para ler com mais atenção, para suscitar mais questões quando houvesse um retorno da pesquisadora à escola ou mesmo ali, durante a devolutiva.

Para trabalhar os dados, preparou-se uma apresentação com uso de multimídia, em que se comentava o dado, localizando-o no relatório que eles tinham em mãos. Alguns professores fizeram comentários: primeiro algumas dúvidas para entender os dados

Qual a escala? Questionando o número - Qual o máximo?" Na finalização da reunião, dois professores fizeram questionamentos: uma delas achou tradicional, sobretudo citar dados da avaliação externa. Confessou que ficou um pouco decepcionada... Um outro, concordou e perguntou: é relevante esse comparativo? Esses dados precisam ser comparados à avaliação externa? Se é ruptura... Eu falei da pertinência da questão, do quanto discutimos isso no próprio grupo de pesquisadores. Falei que a ideia é sim fornecer outra possibilidade de avaliar a escola a partir de coisas nas quais acreditamos, indo além do que já existe! (OBEDUC, 2016).

O diretor, ao terminar o encontro, falou que estão trocando o termo "vulnerabilidade" por "qualidade social", lembrou também de outras ações que têm feito: compensação de ausência; convocar aluno e pai de aluno para falar de faltas e de rendimento. Ressaltou uma vez mais o carinho da pesquisadora pela escola.

[...] o que é verdade. Tenho carinho, respeito, me sinto como se fosse da escola... e tenho orgulho deles, e de dizer que de alguma forma participo, acompanho a escola. Gosto de estar ligada a eles! Essa ligação é, em grande parte, responsável pela minha manutenção na pesquisa (OBEDUC, 2016).

Esta fala traz à tona um elemento que tem relação direta com o que entendemos por educação, pelos princípios defendidos nesta pesquisa em direção à construção do envolvimento do pesquisador que revelam a impossibilidade da neutralidade na construção do conhecimento científico. Por outro lado, corrobora a importância de o dado ser apropriado por quem o produziu, questionado, discutido. Além disso, consideramos como importante o estreitamento entre o trabalho da universidade e a escola básica expresso no fato de a direção convidar a Profa. Mara de Sordi para ir à escola na 1ª. reunião de

planejamento educacional, do ano de 2017, falar sobre a qualidade da educação.

[...] a reunião ocorreu dia 03 de fevereiro de 2017 e, finalmente, um desejo do diretor se concretizou. A Profa. Mara de Sordi esteve na escola para conversar com os professores, sobre trabalho coletivo. [...] durante a **apresentação dos novos professores, alguns não eram assim tão novos**, estavam de volta, **escolheram voltar!** Por ser dia da chegada dos novos profissionais, a própria Mara foi confundida, por uma das professoras da casa, como sendo uma nova professora e recebeu as boas vindas... Durante sua fala, continuou a interlocução iniciada em 12 de dezembro, na devolutiva dos dados da pesquisa: quando se fala em qualidade da educação, não há como ignorar os dados das avaliações externas, para poder pesquisar e tentar apresentar outras possibilidades temos que ir para além desses dados, considerando-os também. **E, quando os educadores da escola começaram a falar, eles não davam sinais de querer parar...** falaram de tudo:

- o diretor disse que nos dias 4, 5 e 6 de setembro deste ano realizarão a 1^a. Semana de Educação da escola;
- o OP fala que este ano o assentamento que deu origem ao bairro completa 20 anos e os professores já estão planejando como trabalhar isso com seus alunos;
- uma das professoras novas, nova mesmo, disse que antes de citar a escola como uma das opções de escolha na atribuição, fez uma pesquisa na internet e gostou do que viu...
- emocionadíssima, uma professora de 6^o. a 9^o. ano conta uma história de 2016: num sétimo ano, em que os alunos estavam bastante 'indisciplinados', uma aluna, da CPA, não por um acaso, levanta e pede para todos prestarem atenção à aula porque ela está cansada de ouvir de sua família que quando vão à procura de um emprego, quando dizem que moram no bairro, seus currículos são engavetados... ela diz, então, que eles estão na escola e têm a chance de mudar isso! A professora diz que numa escola deste tamanho, para que os períodos

se conversem, não há mágica, há muito trabalho. (OBEDUC, 2017)

Depois do arremate da conversa, feito pela profa. Mara, antes dos agradecimentos, o diretor nos conta que quando chegou aqui [2013] a escola já tinha grandes conquistas mas pouca visibilidade. E pergunta, já respondendo: “500 crianças comendo na hora do almoço, das 12h às 13h – não vai dar certo? Deu!”.

IDAS E VINDAS DA CPA: OS ALUNOS FAZEM A DIFERENÇA

Apresentados os dados gerais da matriz de avaliação formativa na ótica dos professores e professoras, procuraremos aqui situar mais detidamente o espaço coletivo de avaliação institucional da escola personificado na CPA¹¹. Em função das diversas mudanças na cena política do município de Campinas que envolveu desde a cassação de prefeitos, ou mesmo nos pleitos municipais houve troca de secretários de educação, conseqüentemente houve reflexos na organização das escolas. Além disso, a própria dinâmica da escola favorece ora o funcionamento regular das CPAs ora seu arrefecimento, chegando em alguns casos a comprometer o trabalho de autoavaliação da escola. Assim, as CPAs foram recompostas, oficialmente, a partir de 22 de setembro de 2014, em meio à chegada da FALCONI¹² às escolas da Rede Municipal. A tentativa, por parte da Prefeitura de

¹¹Na rede municipal de Campinas a política de Avaliação Institucional implementada pela Res. nº 05/2008 definiu o orientador pedagógico como articulador dos trabalhos avaliativos na escola e como estratégia elegeu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) como instância restauradora de um olhar avaliativo mais abrangente e plural, pela inclusão das vozes de outros segmentos da comunidade escolar, não profissionais da educação. Conforme o Art. 6º da Res. nº 05/2008, a CPA deverá ser constituída por, no mínimo, um representante dos segmentos de docentes, de alunos, de funcionários, das famílias e da equipe gestora.

¹²Trata-se de uma empresa privada (consultoria) que atua na área de gestão, defendendo a ideia de que por meio do aperfeiçoamento da gestão, ajudam as organizações a construir resultados excepcionais, nos diversos segmentos de mercado, atendem clientes da iniciativa privada e da esfera pública, do Brasil e do exterior.

contratar essa empresa e impor um modelo de gestão de forma hierarquizada, aos moldes das políticas de planejamento tecnicista asentados em princípios da qualidade total, gerou na rede reações de resistência, porém os gestores dessa escola foram convidados a participar de reuniões com a referida. Isso denota, a nosso ver, um indicador da fragilidade da AIP (à época), pois não havia uma CPA constituída e atuante. Em outubro esse quadro começa a mudar, dois professores se interessam pelo projeto e os alunos que se destacam na escola foram convidados a participar, sobretudo os do 9º. ano. Em 2015, alunos representantes de todas as turmas, vieram se juntar ao grupo. Na reunião de 06 de abril vieram os representantes do 6º. B, C e D. Quando o professor coordenador dos trabalhos questiona os estudantes sobre quais as expectativas sobre participar da CPA, teve como resposta o seguinte: “querer ajudar as pessoas, se achar responsável, sabe falar com as pessoas e acha que vai ajudar quem tem dificuldade” (Estudante 1). Outra aluna (Estudante 2) diz que tem um pouco de paciência, ela ajuda um aluno – e cita o nome do colega. Para o Estudante 3: “a gente sempre vai tentar vir. Eu só falto quando não tiver creche pra deixar a minha irmã...” (OBEDUC, 2015). Essa fala é muito representativa dos arranjos das famílias de nível socioeconômico de baixa renda para organização com o cuidado dos filhos, ação assumida pelos irmãos mais velhos.

Para além de externar as expectativas abordou-se sobre quais os problemas que mais atrapalham o aprendizado dos alunos. Emerge das vozes dos estudantes o problema de infrequência que conduziu as seguintes reflexões: Por que faltam? O que fazer? Como fazer para dar um cutucão nesses alunos? Frente a essas perguntas o momento revelou silêncio reflexivo, pensar sobre o que os impede de ir à escola... “Vocês percebem a importância de vir para a escola?”. As vozes dos estudantes anunciam: a gente perde muita coisa...”. Questionados se eles recolocam tudo em ordem, quando faltam, todos dizem que sim. Ações foram pensadas, a OP lembra da ideia sugerida por eles mesmos: fazer uma lista do número de alunos que faltaram para que a turma comece a enxergar o dado e, assim, possa causar

algum efeito. A Estudante 2 acha que sim, que vai assustar; outra diz que “se as faltas diminuïrem é porque a ação causou efeito”. E repete: “todo dia um aluno conta as faltas e anota” (Estudante 4). Lembrou-se que no início do ano o diretor e a equipe da FALCONI apresentaram ações para diminuir as faltas: a coordenadora de ciclo faz o levantamento, toma providências, encaminha o nome do aluno(a) infrequente ao Conselho Tutelar. Dentre essas discussões tratou-se de como recuperar os conteúdos curriculares, a participação no reforço escolar, porém há alunos que não o frequentam, pergunta-se:

‘O que fazer? Só saber porque ele faltou também não resolve... e o conteúdo? Quem falta, sempre boia nas aulas’. Foi proposto a elaboração de ‘apostila, para trabalhar em casa... A. diz que assim eles não iam querer faltar mais...’ em meio a essas sugestões o professor coordenador da CPA tem receio de essa ação ser confundida com punição e não acolhimento. Por fim, continuam os combinados: o registro das faltas fica na sala de aula mesmo para que eles vejam... não precisa ser cartaz grande, pode ser uma folha, por dia da semana; recolhe-se toda semana, pra não perder os dados (OBEDUC, 2015).

Esses registros nos permitem inferir que a CPA é um espaço de formação e ação para os alunos. Assim, os alunos participantes da CPA (pelo menos 10 por reunião e mais duas professoras), se reuniram semanalmente em 2016, como herança da possibilidade da Falconi intervir, de alguma forma, na gestão das escolas... e, agora pela instituição do Grêmio da escola (pode-se saber mais a respeito vendo a produção visual com a qual a escola concorreu ao Prêmio Atitude em Educação 2016 – da FEAC), a participação dos alunos tem se ampliado nos últimos anos. Remontando um pouco a história, a CPA foi constituída em 2008, com a participação de poucos alunos e representantes de pais, havia dificuldade de encontrar horário para as reuniões. Em 2009, apresentaram um pôster no Encontro Geral das CPAs, apontando novas dificuldades: ficaram sem equipe gestora e a CPA começou tardiamente. Em 2010, não foi constituída. Dos relatos de 2011, a CPA se reuniu por 4 vezes durante o início do ano,

sem alunos; no final do ano, na reunião de negociação com a SME, a OP levou alunos do universo de 6º. ao 9º. ano. Segundo a OP: “alunos que não participam da CPA”, por isso ela os levou até a negociação, para sensibilizá-los. A CPA volta a existir apenas no segundo semestre de 2014, numa reunião de TDC, só entre professores e gestores para, logo em seguida, ganhar um espaço só seu, primeiro apenas com estes segmentos. Praticamente um mês depois, um aluno de 9º. ano participa da reunião, outros disseram que iriam, mas não foram. Na semana seguinte, Negociação anual entre CPAs e SME, a escola leva 32 alunos para falarem sobre a escola mas, também, ainda para sensibilizá-los a participarem das reuniões semanais. Na reunião da semana seguinte, duas outras alunas comparecem. Já em 2015, as reuniões recomeçam apenas com professores e gestores. A partir de abril os alunos representantes das turmas começaram a participar, embora timidamente. Em 2016, o acompanhamento por parte da pesquisadora às reuniões diminuiu, mas conseguiu dados que revelam que o grupo de alunos cresceu muito, há a participação dos alunos representantes de todas as turmas, com os números oscilando entre 19, 23, 12, 9, por reunião. Ou seja, atualmente a CPA é representada, quase que exclusivamente, por alunos. O número de professores se manteve, porém foram substituídos por outros devido a aposentadorias.

[...] Em 11 de maio de 2016, estive na reunião de CPA da escola, sabia que a professora que a coordenava havia se aposentado... Para minha surpresa ela estava lá para ter notícias dos frutos do seu trabalho. [...] Naquele dia, 23 alunos participavam da reunião; animadíssimos, foram nos contando, tudo, em resumo: na semana anterior receberam a visita do CONUTRI, da CEASA e da SME, o tema era o autosserviço do almoço, após pesquisa que fizeram com alunos do 1º. ao 9º. ano. apresentaram duas propostas, as quais foram aceitas: talheres menores para os alunos menores e molho da salada à parte para quem tem alguma restrição de sal, por exemplo, poder ter o controle sobre isso; a partir do trabalho de mapeamento das ausências dos colegas, já sabem que 2ª. e 6ª. feira são os

dias campeões de faltas. Agora vão pensar em propostas para melhorar as aulas, 'pra atrair mais os alunos todos os dias'. Começam a fazer assembleias nas salas de aula, também... mil planos! (OBEDUC, 2016).

Percebe-se que os professores da escola enxergam a CPA com alguns limites. Ora sinalizam a existência de um Conselho Escolar atuante que assume responsabilidades avaliativas ora criticam a política de AIP da rede, em especial pela fragilidade das negociações com o Poder Central, uma das categorias centrais do projeto.

Então eu estou assim... não dependeu daquela CPA pontual, aí que eu falo pra você. Eu acho que funciona mais você convocar a comunidade ou em conselho ou em reunião de pais e focar nos problemas maiores da escola e aí, isso é político, e eles que têm que tomar providência. Agora o que adianta ficar aqui todo mês, discutindo, discutindo. Se não depende de nós... Então eu não acho válido. Nesse ponto.

[...] Não que nós sejamos perfeitos, mas assim... não tem como você tirar o corpo da escola, do dia a dia dela. Dos problemas que são gerados, daqueles que são maiores. Os que são gerados aqui, a gente vai tentando resolver. Agora, os grandes ansiosos que uma CPA possa ter, nós não conseguimos fazer, a não ser pedir. Mas pra pedir ah... tudo aqui neste país é político. As autoridades têm que visitar as escolas. Eu acho assim, como foi feito, eles tem que vir pras escolas. Pra ver o que está precisando... e não nós ficarmos fazendo reuniãozinha, reuniãozinha pra depois entregar um relatório. Faz uma visita na escola duas vezes por ano. Uma equipe deles vai lá. Vem só ver. Faz uma reunião com OP... Enfim... conversa com ele. Né? Acho que é mais produtivo do que ficar fazendo essas... né? (OBEDUC – Entrevista com diretor – 2013).

Nós fomos e organizamos a CPA. Mas o nosso Conselho, eu pessoalmente acho que o Conselho nosso, de escola, funciona mais do que a CPA. Tá mais ativo do que a CPA. Consegue assim ter mais corpo, não sei, a meu ver funciona mais. Pode ser por falha nossa... por não ter conseguido organizar esta CPA.

Tudo muito móvel, né? As pessoas foram mudando, o tempo todo, a equipe, e não pegou firme a CPA, todos esses anos. (OBEDUC – Entrevista com OP – 2013)

Em outubro de 2016, a SME organizou um encontro das CPAs, não mais uma sessão anual de Negociação previsto na Resolução n. 05/2008. A escola estava representada, ali, por duas professoras, seis alunos e uma mãe. Iniciaram a exposição acerca do projeto da escola e da CPA, organizando-a a partir de um quadro de objetivos e ações da CPA e de um vídeo contendo fotos sobre as ações desenvolvidas. Esse material foi elaborado com o auxílio de outra pesquisadora (OBEDUC) que passou a acompanhar a escola e várias de suas reuniões. Na apresentação, a professora coordenadora da CPA disse que este ano a escola está com o quadro de profissionais completo. Mas que uma questão estrutural que até hoje reivindicam é a ampliação da cozinha e cobertura para quadra. A escola atua a partir de três projetos: Africanidades, Gaia e Sexualidade. Para a composição da CPA organizaram eleições para eleger os representantes por sala. Os representantes já entraram sabendo que representariam a turma junto à CPA.

Além disso, duas outras questões sempre foram alvo de preocupação na escola: rendimento e evasão escolar. O enfrentamento desses problemas tem se dado com o trabalho dos alunos na CPA, pois a autoestima deles melhorou quando puderam ser ouvidos. Ouçamos o que eles dizem: "Não tem bagunça nem nada"; "Organizamos a eleição do grêmio também"; "Há o controle de faltas"; do "eu critico, solicito, sugiro". Relataram ainda a conquista da mudança de cardápio junto a CEASA (fornecedora da alimentação escolar): "fizemos reunião com o CEASA e eles mudaram o cardápio na medida do possível".

É importante assinalar que a trajetória de implementação da CPA revela as condições objetivas em que se realiza o trabalho pedagógico na escola. Constatou-se desde os primeiros anos em que se inicia a observação etnográfica com o OBEDUC (2009-2012) a ausência da figura de um dos dois orientadores pedagógicos da escola,

mesmo a escola comportando dois profissionais nessa função. Na maior parte do tempo em que a escola participou da pesquisa, o cargo esteve vago ora por não existir um OP designado ora por ele encontrar-se afastado em licença de tratamento de saúde (LTS). Com exceção de 2011, em que trabalhavam duas OPs, a partir da licença de uma delas, até 2015, a escola contou apenas com uma OP trabalhando. Em 2016 ingressa um segundo OP, porém a que havia permanecido sai em licença, assim a escola continua sem ter o quadro completo de especialista em educação, na torcida para, em breve, poder recompô-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O IDEB NÃO REVELA, MAS NOSSA ESCOLA LUTA PELA QUALIDADE SOCIAL

Mas aí a gente precisa pensar como é que estão estes alunos. Será que nós estamos promovendo uma felicidade maior neles? Uma frequência maior? E se tudo isso, essa atenção com a qualidade de que eles saiam escrevendo, lendo é suficiente. Que eles tenham uma escola de verdade, não que a gente fique só correndo atrás de dar um conteúdo. Uma noção de escola mesmo, pra eles terem o prazer de vir pra estudar. Pra aprender alguma coisa diferente. (Professora, 2014)

Defendemos que o “retrato” da escola estampado pelos índices é insuficiente para revelar as suas lutas diárias. A imersão na realidade da escola e a escuta das histórias de luta empreendidas pelos profissionais em favor das crianças se constituiu espaço singularmente importante para sentir o pulsar vivo da escola e confirmar que muita energia despendida em favor de aprendizagens mais amplas, mais sensíveis aos apelos do entorno, tem sido a tônica do trabalho que a escola realiza e que as políticas de regulação em condição de hegemonia insistem em condenar à invisibilidade.

Educadores comprometidos com os direitos dos estudantes, em especial, aqueles que vivem em condições de grande vulnerabilidade social, revelam-se incansáveis na luta pela qualidade social da

escola pública. Sofrem quando percebem seus esforços desconsiderados, posto que não refletem diretamente na melhoria dos índices eleitos (de forma nada neutra) como expressão unívoca de qualidade educacional. Ouvimos suas vozes, sentimos sua força e implicação ética que retratam formas diferenciadas de trabalhar em favor dos interesses de todos os estudantes. Sentimos certa indignação em defesa da escola em que atuam. Escola que lhes pertence e que acaba sendo rotulada como a escola de baixos índices no IDEB.

Vimos expressos no gráfico radial que coloca em relação as múltiplas dimensões da qualidade existente na escola as suas várias faces. Se menos exitosa nas proficiências obtidas pelos estudantes, a escola transborda de qualidade social o que revela opções distintas e eticamente marcadas denotando a força da micropolítica local em função dos compromissos com o território. Enxergamos sofrimento, dor, indignação. Mas vimos atuação, protagonismo firme. Escola produtiva ou improdutiva? Para quem? Sob que ótica? Tanta coisa boa realizada em condições objetivas nem sempre favoráveis e tudo isso descartado em função de um indicador de qualidade unidimensional. Nenhum destaque, nenhuma premiação. A quem serve esta qualidade? A escola acaba sendo estigmatizada e os professores sofrem por parecer que nada fazem quando fazem tanto em termos de qualidades de cunho mais subjetivo, não necessariamente mensurável.

A gente queria ir à Secretaria de Comunicação para pedir que eles noticiassem alguma coisa da escola que não fosse policial. A prefeitura, a secretaria, as instituições de jornalismo só vem aqui quando aparecia problema: aluno apareceu com revólver... Que contribuição que essa televisão me traz pro pedagógico? OBEDUC – Entrevista com Professor 4– 2014).

E a estudante começou no Prodança, ela participou de várias atividades do Prodança. Ela depois continuou e hoje ela está em Curitiba, fazendo apresentação num festival de dança. Está lá em Curitiba. Ela está postando umas fotos no Face e eu fico feliz por ela. Porque ela sobreviveu aqui na escola. Era apenas

um projeto. Que foi o Prodança... E ela está em Curitiba se apresentando, gente! (OBEDUC – Entrevista com Professor 7 – 2014).

Ainda estou aprendendo a lidar melhor com tudo isso porque ainda são coisas que me chocam, muito. Trabalhava antes com pesquisa experimental, acho que eu nunca fui capaz de tratar um porco, um cachorro, um rato, da forma que eu vejo essas crianças serem tratadas. A gente gastava muito pra manter esses animais, por mais que fosse experimento. Fortunas e fortunas com a melhor alimentação, melhor remédio, melhor tudo... Eu ainda fico assim, remoendo. Faço análise até hoje mas eu acho que estou conseguindo, ainda está devagar. Eu estou tentando, pelo menos, viu? (OBEDUC – Entrevista com professor 2 – 2014).

Eu pergunto para o menino às vezes ‘que dia é seu aniversário?’. “Não sei”. É... não sabe nada, nem dia do aniversário ele sabe. Engraçado, eu nunca vi isso na minha vida. Você já viu isso? (OBEDUC – Entrevista com diretor – 2013).

Finalizamos reforçando a tese de que o IDEB não pode ser tomado como o indicador de qualidade da escola e que os espaços de AIP podem ser assumidos como fundamentais para o reencontro da escola com os processos de trabalho que desenvolve, eivados de valores humanos e emancipatórios e por isso mesmo de cunho contrarregulatório. A luta pela qualidade social da escola pública se revela capítulo inconcluso, porém podemos celebrar experiências tais como a aqui relatada. Uma entre tantas outras que poderiam ser tomadas de empréstimo para mostrar toda a potência das forças progressistas que resiste e reside em cada escola, em defesa de uma educação referenciada na formação humana. Acreditamos que muitos se identificarão com esta luta. Por isso, arriscamos dizer que #somostodosoziel. Pelo menos, vamos tentar!

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa e *accountability* em educação. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

ALMEIDA, G. C. Invasão ou ocupação? Ensaio sobre a função social da propriedade. **Jus Navigandi**, Teresina, PI, ano 10, n. 1158, 2 set. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8882>> Acesso em: 12 de abr. 2017.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BONAMINO, A., & SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, (Vol. 38), abr. maio 2012. São Paulo, SP.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi - Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 6.094/07. Institui **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. Lei no. 13.005/14. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 12 nov. 2016.

CARVALHO, J. G. Ocupação Ilegal em Terra Urbana: O Caso de Campinas. X Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Planejamento Urbano. **ANPUR**; Belo Horizonte, 2003. Disponível em:

<https://www.academia.edu/14152994/Ocupação_Ilegal_em_Terra_Urbana_O_Caso_de_Campinas> Acesso em: 12 fev. 2017.

DOURADO, L. F., OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 15 abr. 2014.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2016.

FREITAS, L. C. TRÊS TESES SOBRE AS REFORMAS EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: PERDENDO A INGENUIDADE. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____, et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – Out. 2005.

GHILARDI, F. H. **O lugar dos pobres na cidade de Campinas-SP: questões a partir da urbanização da ocupação do Parque Oziel, Jardim Monte Cristo e Gleba B**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado). Escola de Engenharia de São Carlos, 2012.

LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In NEVES, L. M. W (Org.). **O**

empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis: Insular, 2013. V. 2 - p. 87-100.

PINTO, G. M. **História e legitimidade social : história e memória da EMEF Oziel Alves Pereira, uma escola em área de ocupação urbana em Campinas.** 2016. 130f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 2016.

SORDI, M R L; MENDES, G. S. C. V. As escolas como centros produtores de políticas de avaliação alternativas: dilemas e conflitos dos processos de responsabilização participativa. In: **Livro 3 - Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade.** Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 1000-1010. Disponível em:

<<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/114%20AS%20ESCOLAS%20COMO%20CENTROS%20PRODUTORES%20DE%20POLÍTICAS%20DE%20AVALIAÇÃO%20ALTERNATIVAS%20DILEMAS%20E%20CONFLITOS%20DOS%20PROCESSOS%20DE%20RESPONSABILIZAÇÃO%20PARTICIPATIVA.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2026.

UNICAMP. **Registros de diário de campo do Projeto Observatório da Educação – OBEDUC (2013-2017).** Campinas, 2016. (Documento interno).

_____. **Relatório Técnico resultados da pesquisa do Projeto Observatório da Educação – OBEDUC (2013-2017).** Campinas, 2016b. (Documento interno).

A PRODUÇÃO DA ESCUTA DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA

Alexandra da Silva Molina

Charles Durães Leite

Sria Aparecida Stahl Merlin

Maria Aparecida Parmona Tanhes Anser

Sandra Cristina Tomaz

[...] os professores precisam de ter um feedback relativamente à sua prática. Em particular, necessitam de conhecer a perspectiva dos alunos em relação ao modo como desenvolvem a sua actividade como professores. Razão pela qual é tão importante ouvir as vozes dos alunos (CORREIA et. al., 2002, p.2).

O presente registro busca compartilhar dados e aprendizagens obtidas no contexto de desenvolvimento da pesquisa “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para a sustentação da responsabilidade compartilhada”, relativos à elaboração e desenvolvimento do caminho metodológico utilizado para conhecer as percepções de alunos das escolas públicas municipais de ensino fundamental da rede de ensino na qual se desenvolveu a investigação. Tal investigação acercou-se de elementos da qualidade social que possivelmente permeiam o cotidiano das respectivas escolas, considerando que esses foram suscitados a partir de dados anteriormente levantados nos acompanhamentos dos pesquisadores junto às oito escolas, lócus inicial da pesquisa.

É importante realçar que a pesquisa desenvolvida aspirou, fundamentalmente, à investigação do nível de enraizamento dos princípios avaliativos numa perspectiva de responsabilização partilhada, com indícios dessa responsabilização na qualificação da edu-

cação e da escola pública. Em seu desenvolvimento deparamo-nos com o desafio de olhar para essa qualidade, pelas lentes dos atores que determinam e são determinados pelas experiências e relações que têm lugar na escola, buscando, ainda, ampliar a discussão sobre as avaliações em larga escala no que diz respeito a importantes objetivos para a formação humana de seus alunos. Objetivos estes que, possivelmente, não são captados pelas avaliações de larga escala, mas em ações presentes no cotidiano da escola, que vão além de saberes e competências técnicas mensurados pelas avaliações externas, no âmbito dos componentes curriculares existentes.

A reflexão sobre essa questão, remeteu-nos ao espaço da escola e a uma matriz de formação mais ampla e tangenciada pelo pressuposto da qualidade social como contraponto à qualidade única, padronizada e uniformizadora.

Para além de ouvir gestores e professores a voz dos alunos pareceu-nos um indicativo acertado para o estudo da qualidade da escola, uma vez que são eles – ou deveriam ser – protagonistas nos processos desenvolvidos na educação escolar.

A prática de recorrer apenas aos adultos para obter informações sobre crianças e adolescentes vem sendo superada (SOUZA, 2010), dando lugar à apreensão direta da experiência, especialmente quando educadores objetivam entender o que o aluno do século XXI espera da educação escolar. “Os procedimentos clássicos de pesquisa, frequentemente falam sobre alunos e dificuldades das relações interpessoais na escola e raramente os convidam para a participação ativa na sua construção” (PATTO, 1990, p. 90).

Ouvir o que crianças e adolescentes pensam, como pensam e porque pensam tem sido possível pela construção de instrumentos que possibilitam a compreensão do universo infantil e aproximam a cultura infantil e juvenil da cultura do adulto. Desde o final do século XX a psicologia vem investindo em formas para registrar o que a criança pensa, na procura de uma epistemologia da escuta em lugar da epistemologia do distanciamento. Isso permitiu a construção de

instrumentos que possibilitaram a aproximação do adulto à realidade infantil e juvenil.

As pesquisas em educação vêm, por sua vez, tomando essa característica de escutar estudantes, influenciados pela crença de que as crianças, adolescentes e jovens são competentes para expressar suas percepções e seus sentimentos (CRUZ, 2010). Os alunos passam a ser sujeitos informantes na coleta de dados e não exclusivamente de informações fornecidas pelas medidas de desempenho escolar.

Embora esse procedimento não seja exatamente uma novidade, o protagonismo dos alunos acrescenta uma maior diversidade às reflexões da realidade escolar o que parece-nos, favoreceu bastante esta pesquisa contribuindo para imprimir maior credibilidade aos indicadores sociais apontados na fase inicial do respectivo estudo.

A primeira fase do trabalho consistiu de maneira essencial na coleta de dados através de entrevistas feitas com gestores das escolas da SME de Campinas, entrevistas coletivas com professores durante o seu Trabalho Docente Coletivo (TDC) e análise documental. Esse trabalho de coleta inicial foi a gênese para a posterior gestação de uma matriz avaliativa que procurou explicar múltiplas dimensões da qualidade do fenômeno educacional – sem a ingênua pretensão de exauri-las. As cinco dimensões consideradas foram agrupadas em conjuntos de questões que compunham um questionário, instrumento de pesquisa a ser aplicado inicialmente aos docentes das escolas de Ensino Fundamental da Rede de ensino pesquisada.

O questionário desenvolvido e aplicado aos professores serviu de parâmetro para a elaboração do questionário a ser aplicado aos alunos. O tipo de questionário escolhido tomou uma forma de escala Likert, que pretendeu, na elaboração dos itens, a aferição de atitudes e opiniões dos respondentes acerca do assunto da investigação. O questionário dos alunos composto de 39 perguntas e 3 questões abertas, continha um preâmbulo com uma espécie de convite ao aluno, enaltecendo a importância da sua opinião como um instrumento contributivo para a melhoria da escola pública. As questões,

inseridas no instrumento de pesquisa, contemplaram as mesmas dimensões utilizadas na investigação feita junto aos professores: compromisso social, trabalho coletivo, participação, práticas pedagógicas e acesso e permanência.

Num primeiro momento da construção do instrumento dos alunos, o grupo de pesquisadores tinha a intenção de ouvir alunos de 5^{os} e 9^{os} anos do ensino fundamental, anos escolares participantes da Prova Brasil e que se constituem em momentos de “encerramento” de importantes períodos conhecidos como anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Após estudos e reflexões desse grupo, considerando questões de logística e metodológicas, a decisão foi por trabalhar o questionário somente com alunos dos 9^{os} anos.

O trabalho de elaboração do instrumento destinado aos alunos deu-se em três momentos distintos:

- 1- a elaboração do questionário (escala Likert) para aplicação em alunos do 9^o ano do ensino fundamental;
- 2- o pré-teste aplicado a 15 alunos de 9^o ano de uma das escolas da rede pesquisada;
- 3- a apreciação de juízes e aprimoramento final do instrumento, realizado pelos pesquisadores.

Os participantes dessa pesquisa serão os alunos de 40 unidades do Ensino Fundamental, EMEFs da Rede Municipal de Ensino de Campinas, totalizando 72 turmas de 9^{os} anos, com aproximadamente 1.833 alunos¹.

O que pensam esses alunos sobre sua formação até essa etapa de suas vidas? Essas vozes darão sustentação aos dados, procurando levantar informações acerca das impressões e percepções daquilo que os alunos depreendem da escola em que estudam, já que estão bem próximos de completarem um ciclo naquele espaço escolar.

¹Dado obtido no Sistema Integre da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, de matrículas iniciais em 2016.

CONSTRUINDO UMA PONTE PARA OUVIR OS ALUNOS: A ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

[...] dentro da existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis verdadeiramente a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura [...] (ZUMTHOR, 2005, p.61).

Optamos pela construção do questionário para ouvir as percepções do maior número possível de alunos. Os dados obtidos com essa investigação passarão por interpretações quantitativas de levantamento de dados por amostragem. As interpretações quantitativas mostram a tentativa de obter uma mensuração precisa, que permita mapear os fenômenos investigados segundo a opinião dos sujeitos.

[...] a avaliação da qualidade em educação deve recorrer a uma bateria de indicadores de natureza quantitativa, mas também qualitativa, que pode, aliás, ser diferente de escola para escola. Quanto maior for o número daqueles indicadores de contexto, mais bem espelhada será a realidade que se pretende avaliar. (CABRITO, 2009, p. 197)

A escolha da técnica de questionário ocorreu, ainda, para assegurar melhor representatividade em função do tema da pesquisa e pela abrangência que se pretendia alcançar: 40 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas.

Foram elencadas cinco dimensões, as mesmas apuradas na primeira fase da pesquisa. A definição de cada dimensão ofereceu a informação do comportamento, dos sentimentos e/ou das opiniões, dos alunos. Adequou-se, por vezes, o foco ou a situação para a qual olhariam ao responder. Com esta prática, teve-se por intenção ampliar a análise da dimensão, tentando captar as percepções dos alunos e, para posteriormente cruzá-las com os dados coletados junto aos professores.

A decisão do formato que as questões tomariam suscitou embates e polêmicas junto ao grupo de pesquisadores na medida em

que cada enunciado foi averiguado, construído e reconstruído e se discutiu seus diferentes significados para diferentes contextos, o que acarretou diversas versões do mesmo assunto para a escolha da forma mais simples possível acerca dos fatos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Existiu uma preocupação muito grande dos pesquisadores, elaboradores do questionário, para que ele pudesse retratar de forma mais fidedigna possível a realidade dos alunos e que a forma de perguntar, a linguagem, fosse simples, objetiva e adequada aos alunos da faixa etária de treze (13) a quinze (15) anos e para que os alunos possam ter um nível de compreensão adequado das perguntas e essa compreensão resulte em respostas coerentes com a sua percepção da realidade.

No contato inicial com os alunos, durante a aplicação dos pré-teste os pesquisadores puderam verificar pelas falas dos estudantes que estão desejosos de serem ouvidos e de serem consultados no que diz respeito à sua formação, à sua forma de entendimento da sociedade, da construção dos valores, enquanto cidadãos em busca da continuidade de seu presente e de seu futuro.

Diferente de como muitos adultos entendem, principalmente os pais das crianças, que veem seus filhos sempre como garotos e garotas que precisam de muita proteção, eles são sujeitos de direito e ação, são preocupados com a sociedade e, por vezes, engajados nos processos de sua aprendizagem.

Os adolescentes podem ser politizados, questionadores e, em diferentes situações, não concordam com posturas e posicionamentos dos adultos. Em diversos momentos seus professores são referências importantes para que possam se firmar em posicionamentos que lhes transmitam segurança, embasamento teórico, solidez e esperança no futuro.

Nas falas dos alunos, podemos observar a grandeza dos sonhos, a necessidade de rever o trabalho, quando esses não estão atingindo os objetivos do grupo e de incentivar, encorajar e diversificar os caminhos e as formas de caminhar quando se fizer necessário.

Nos itens sobre participação foram organizadas 11 questões elaboradas na forma interrogativa: “Na opinião dos alunos...”, “os alunos de sua escola...”, “os responsáveis pelos alunos...”, dessa forma, o que se pretendia é que através de questões com uma linguagem simples, direta e clara, o aluno pudesse ter pleno entendimento de qual era o foco da observação que solicitávamos a ele para, assim, buscar a clareza das respostas.

Buscamos compreender-como se desenvolvia a participação dos alunos no espaço escolar, tendo como elemento catalisador questões como: o respeito pelas pessoas que trabalham na escola, se respeitam a opinião dos colegas no coletivo, se existe boa participação das famílias em reunião, se existe a participação dos alunos na construção das regras da escola, se eles participam de reuniões de Comissão Própria de Avaliação (CPA), se participam de reunião de Conselho de Escola, se participam de reunião de pais, se suas propostas são consideradas no coletivo de profissionais, se são incentivados a participar das reuniões da escola, se são os professores quem escolhem os representantes das salas ou se são eleitos pelos alunos. Em nosso entendimento, são questões que vão permear a participação efetiva - ou não - dos alunos na escola em que estudam.

Outras questões, as que envolvem o compromisso social do aluno na sua escola, vão possibilitar a reflexão e debate sobre problemas existentes no entorno da escola, se estas situações são postas e/ou debatidas na escola, se são realizadas palestras, roda de conversa, oficinas com a comunidade escolar, se as ações como consumo consciente da água são pauta de estudo e trabalho, se tem conversa sobre *bullying*. Há uma preocupação maior com o meio ambiente? Há um cuidado devido com os espaços e materiais? Os temas que tratam sobre as diferenças entre as pessoas, como também relacionados à desigualdade social, são temas trabalhados na escola?

Nos trabalhos coletivos envolvendo os alunos, as questões foram pensadas e elaboradas a partir do pressuposto que os professores propõem atividades em grupo, com objetivos comuns a serem alcançados. Se os alunos fazem projetos juntos, as regras decididas

em conjunto são respeitadas? Os alunos gostam em trabalhar em grupo? As regras são construídas conjuntamente para solução dos problemas? Buscou-se apreender se existe ou não solicitação para o trabalho em grupo; se há colaboração nas atividades em grupo; se os pares colaboram entre si; se nas discussões é demonstrado respeito entre as pessoas, e se há incentivo do professor para que haja colaboração no grupo. Essas questões vão amparar e também possibilitar perceber o nível de participação dos alunos nas questões da escola, assim como permite vislumbrar o quanto se está ensinando o valor do aprender junto com o outro.

Nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas no cotidiano escolar, será possível observar nas respostas dos alunos se os professores conseguem transformar situações de conflito em oportunidade de aprendizagem; se os conflitos são resolvidos pela direção; se as opiniões dos alunos sobre as aulas são ouvidas, e se as aulas são ou não desenvolvidas para todos. Nesta dimensão suscitou-se ainda algumas outras questões sobre a diversidade nas formas de se ensinar e adequação dessas formas às necessidades dos alunos; sobre o trabalho que é realizado com os resultados obtidos nas provas e atividades; sobre o estímulo aos procedimentos de estudo e pesquisa.

Na dimensão acesso e permanência foram elaboradas questões para sentir quais ações a escola desenvolve para garantir que todos os alunos frequentem a escola e se mantenham aprendendo. Ainda sobre como a escola atua frente a situações de infrequência e exclusão do aluno como suspensões e reprovações.

Na segunda fase da organização do questionário dos estudantes, em um trabalho de aproximação com os interesses dos alunos e da forma de viver uma situação de aprendizagem, optou-se por aplicar o pré-teste conforme detalhado mais adiante.

A elaboração do questionário conjugou esforços para que ele realmente se constituísse num instrumento adequado à captura das percepções dos alunos sobre a qualidade social da escola pública.

ALUNOS NA EXPERIÊNCIA DE FALAR POR ESCRITO - O QUE OS PRÉ-TESTE SINALIZAM

Nesse processo de construir um instrumento capaz de capturar as percepções dos estudantes de 9º ano sobre as mesmas dimensões levantadas por gestores e docentes como relevantes para a qualidade social da escola, o pré-teste ocupou um relevante tempo-espaco de investigação e formação na pesquisa.

Uma vez concluído, numa primeira versão, o instrumento deveria passar pelo crivo de um grupo de alunos que nos diria se as questões estavam suficientemente claras para serem respondidas. Por vezes, o desejo dos pesquisadores é voltar ao instrumento para aprimorá-lo, e voltar e voltar... e voltar. Contudo, sabemos que um questionário nunca estará finalizado, nem bom o suficiente, para sempre. Apenas bom o suficiente para o momento.

Buscamos, uma unidade educacional da mesma rede pública pesquisada, cujos estudantes de 9º ano pudessem participar e realizar o pré-teste do instrumento para que o grupo de pesquisa pudesse ajustá-lo às necessidades da pesquisa e proceder com a aplicação em larga escala.

Uma vez selecionada a escola e acordado o pré-teste com a mesma, a metodologia constituiu-se do trabalho de uma dupla de pesquisadores com três grupos de alunos. Cada grupo composto por cinco alunos, com as aplicações dos instrumentos ocorrendo num intervalo mínimo de três dias entre uma e outra para se fazer as adequações propostas pelos respondentes.

Cada uma das aplicações teve uma duração aproximada de uma hora e ocorreu no espaço da biblioteca da escola. Nos horários das aplicações não havia atividades na biblioteca, o que contribuiu para a promoção de um espaço tranquilo e adequado no qual os respondentes analisaram o instrumento de maneira apropriada aos anseios da pesquisa.

No início de cada sessão de pré-teste, os pesquisadores explicavam aos alunos que se tratava do pré-teste de instrumento da pes-

quisa longitudinal que objetivava capturar a percepção dos estudantes sobre algumas dimensões da qualidade da escola e que o grupo estava contribuindo para deixar esse questionário mais claro e objetivo a fim de que pudesse ser levado a todos os alunos de 9º ano da rede pública municipal e ser respondido por seus colegas.

Todos os grupos se mostraram animados em contribuir e trataram com grande seriedade a análise do instrumento. Foram criteriosos, discutindo sobre a redação das questões.

A parte preambular ficou clara para os três grupos. Contudo já de início, o primeiro grupo observou uma frase repetida e que foi corrigida para a segunda aplicação no pré-teste.

No primeiro grupo foi discutida e solicitada alteração nas questões 9, 15, 17 e 23, além da redação das questões abertas, conforme descrição em Quadro 01.

Quadro 01. Apontamentos do primeiro grupo de estudantes no pré-teste.

Questões iniciais 1º grupo Pré-teste	Alterações propostas pelo primeiro grupo
9. Na sua escola os professores escolhem os alunos representantes de sala?	9. Na sua escola são os professores que escolhem os alunos representantes de sala?
15. Os responsáveis pelos alunos (pais, mães, avós...) participam das reuniões da escola?	15. Os responsáveis pelos alunos (pais, mães, avós...) participam de outras reuniões além da reunião de pais?
17. Na sua escola as diferenças entre as pessoas são temas explorados nas aulas?	17. Na sua escola as diferenças entre as pessoas são temas discutidos nas aulas?
23. A escola realiza atividades como palestras e oficinas com pais, familiares e moradores do bairro?	23. A escola realiza atividades como palestras e cursos com pais, familiares e moradores do bairro?
Questões abertas - O que você gosta na escola e que te ajuda a aprender mais? - O que você não gosta na escola e que dificulta sua aprendizagem? - Deixe aqui sua ideia para melhorar a qualidade de sua escola	Questões abertas - O que facilita sua aprendizagem na escola? - O que dificulta sua aprendizagem na escola? - Deixe aqui sua sugestão para melhorar a qualidade de sua escola.

Foram análises precisas e que imprimiram maior clareza e adequação à comunicação com estudantes dos 9os anos. Os apontamentos dos estudantes foram compartilhados com um grupo maior de pesquisadores que após apreciação acolheu os apontamentos realizados. Desta forma, os instrumentos foram adequados para a segunda aplicação, com mais um grupo de cinco estudantes.

O segundo grupo realizou apontamentos referentes às questões 5, 6, 10, 17, 22, 26, 27, 29 e 32, conforme Quadro 02.

Quadro 02. Apontamentos do segundo grupo de estudantes no pré-teste.

Questões 2º grupo Pré-teste	Alterações propostas pelo segundo grupo
5. Os alunos indisciplinados são expulsos?	5. Os alunos indisciplinados são expulsos da escola?
6. Os professores utilizam equipamentos multimídia/internet nas aulas?	6. Os professores utilizam equipamentos multimídia/internet para ensinar aos alunos?
10. Os professores pensam junto com os alunos alternativas para resolver os problemas?	10. Os professores pensam junto com os alunos alternativas para resolver os problemas da sala?
17. Na sua escola as diferenças entre as pessoas são temas discutidos nas aulas?	17. Na sua escola as diferenças entre as pessoas (quaisquer que sejam elas: raciais, sociais, físicas, de opinião...) são temas discutidos nas aulas?
22. Na sua escola os profissionais tomam as decisões sem ouvir os alunos?	22. Na sua escola os profissionais (professores, diretores, orientadores pedagógicos) tomam as decisões sem ouvir os alunos?
26. As regras decididas em conjunto são respeitadas?	26. As regras decididas em conjunto (entre alunos, com professores ou diretores) são respeitadas?
27. Sua escola se preocupa com as crianças que deixam de frequentar as aulas?	27. Sua escola se preocupa com as crianças os alunos que deixam de frequentar as aulas?
29. Sua escola oferece atividades de recuperação aos alunos com dificuldades?	29. Sua escola oferece atividades de recuperação (incluir as atividades – outra prova? Reforço?) aos alunos com dificuldades?

Continua

Quadro 02. Apontamentos do segundo grupo de estudantes no pré-teste.

Conclusão

Questões 2º grupo Pré-teste	Alterações propostas pelo segundo grupo
32. Quando os alunos manifestam um problema, os profissionais da escola tentam ajudá-lo?	Quando os alunos manifestam um problema, os profissionais da escola (professores, diretores, outros funcionários) tentam ajudá-lo?

Fonte: Arquivos da pesquisa (2016)

Após o segundo momento do pré-teste, mais uma vez um grupo ampliado de pesquisadores analisou os apontamentos, acolhendo os que entendeu como pertinentes e provendo as alterações para o terceiro momento do pré-teste. No item 29 a alteração sugerida não foi acolhida uma vez que o objetivo para essa questão era saber se existiam atividades de recuperação das atividades, de forma ampla. Mais uma vez o que se observou dos apontamentos dos estudantes foi a busca por tornar as questões mais compreensíveis aos seus colegas de 9º ano, futuros respondentes do questionário.

O terceiro e último momento de pré-teste com os estudantes mostrou o quanto os dois grupos anteriores tornaram o questionário mais compreensível e coerente aos respondentes. Foram dois os apontamentos realizados por esse grupo em relação às questões: a. “Na sua escola existe Grêmio Estudantil?” e b. “Existe assembleia estudantil na sua escola?”, foi sugerida a inclusão da delimitação “este ano” pois no entendimento do grupo esses coletivos podem ter existido em anos anteriores mas não ter existência no ano em curso.

Dessa forma, o instrumento “questionário” a ser respondido pelos alunos de 9º ano da rede pública municipal investigada encontrava-se com as adequações sugeridas pelos próprios alunos, cumprindo-se aquilo que havia surgido na pesquisa como uma imperiosa necessidade: fazer presente a voz dos estudantes sobre elementos importantes que dizem da qualidade social das escolas em que estudam, conforme o quadro 03 apresenta:

Quadro 03. Respostas às questões abertas.

O que facilita a sua aprendizagem na escola?	O que dificulta a sua aprendizagem na escola?	Deixe aqui sua sugestão para melhorar a qualidade de sua escola
<p>- A imensa quantidade de conteúdo. O que me ajuda a aprender mais são professores dedicados a ensinar e sempre me instigando a estudar.</p> <p>- Quando há um professor que é educado, tem vontade de ensinar você acaba gostando da aula e fica mais motivado para querer aprender e isso é bem legal.</p> <p>- Um professor que explique bem e seja legal.</p> <p>- Os professores pois eles conseguem deixar tudo mais claro.</p> <p>- O professor que ajuda, que é legal e divertido.</p> <p>- [...] tem professores legais e que ensinam bem e gostam de ensinar.</p> <p>- [...] quando o professor explica melhor.</p>	<p>- falta de estrutura. Professores que não são claros e não explicam como deveriam.</p> <p>- [...] é o jeito que alguns professores “tratam” o aluno e isso acaba dificultando a aprendizagem.</p> <p>- Conversas paralelas e falta de atenção.</p> <p>- Alunos que vêm à escola só para fazer farra e atrapalham os que querem aprender.</p> <p>- Conversas paralelas e falta de atenção.</p> <p>- [...] nem todos os professores são legais ou ensinam de uma forma que esclarece mais o aluno e desperta nele a vontade de aprender.</p> <p>- Quando eu pergunto algo e o professor não explica.</p> <p>- Alunos indisciplinados “que não querem aprender”, só bagunçam e acabam atrapalhando a aula.</p>	<p>- que os professores melhorem na explicação e que melhore a comida da escola.</p> <p>- Talvez as regras serem seguidas com mais rigidez, ter uma inspetora.</p> <p>- Fazer mais comida, suficiente para todos, contratar faxineiras mais humildes e que não cuidam da vida dos alunos.</p> <p>- Que os professores tenham o material adequado para ensinar o lado prático para a agente.</p> <p>- Que os professores venham dar aula com a cabeça fria sem ser ignorante com os alunos. O aprendizado muda muito.</p> <p>- Que os professores tenham o material apropriado para ensinar na aula prática. - Que os professores venham dar aula com a cabeça fria sem ser ignorante com os alunos. O aprendizado muda muito.</p>

Continua

Quadro 03. Respostas às questões abertas.

Continuação

O que facilita a sua aprendizagem na escola?	O que dificulta a sua aprendizagem na escola?	Deixe aqui sua sugestão para melhorar a qualidade de sua escola
<ul style="list-style-type: none"> - Aulas mais dinâmicas, com multimídia, brincadeiras, exemplos, músicas, rodas de debate... O professor estando mais aberto a tirar dúvidas, sugestões e disposto a sempre explicar mais uma vez. - A forma dos professores explicarem, que só alguns deles fazem entender. - Os professores que explicam mais e tem mais paciência com quem tem dificuldade. - Ter uma concentração boa. - Um pouco de humor dos professores, misturado com uma explicação que tenha sentido e seja boa. - As boas explicações dos professores. - A boa explicação dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores ignorantes, com má vontade de explicar novamente, que não fazem a mínima de nos ajudar. - Professores ignorantes, sem paciência para explicar para quem não entendeu e aluno que não para de falar. - O jeito de ser explicada a matéria e a falta de atenção. - A ignorância de alguns professores e alguns trazem a raiva de sua casa ou outro lugar e descontam nos alunos. - Barulhos na sala de aula. - O barulho na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -- Que os professores tenham o material apropriado para ensinar na aula prática. - Que os professores tenham material adequado para trabalhar o lado prático da matéria. - As aulas poderiam ter um lado da prática. A escola precisa de materiais para o estudo prático. Também poderíamos ter acesso à internet para pesquisas, o que ajudaria muito. Mais atividades extra-classe também são um fator para a melhoria da qualidade escolar..., pois os alunos precisam explorar mais as coisas, principalmente as que se relacionam ao estudo.

Quadro 03. Respostas às questões abertas.

Conclusão

O que facilita a sua aprendizagem na escola?	O que dificulta a sua aprendizagem na escola?	Deixe aqui sua sugestão para melhorar a qualidade de sua escola
<p>- O incentivo dos professores no estudo, a atenção que eles nos dão quando temos dúvidas e a clareza com que nos explicam a matéria. Eles se preocupam com o aprendizado de cada aluno, procurando sempre achar uma maneira com que possamos nos interessar pelo assunto.</p>	<p>- O barulho em sala de aula que dificulta tanto na aprendizagem quanto na explicação dos professores. Na maioria das vezes os professores não conseguem explicar a matéria por causa do barulho em sala. O desinteresse de alguns colegas que os levam a ter certas atitudes me prejudicam e também prejudicam os outros alunos que querem aprender.</p>	<p>-- Que os professores tenham o material apropriado para ensinar na aula prática.</p> <p>- Que os professores tenham material adequado para trabalhar o lado prático da matéria.</p> <p>- As aulas poderiam ter um lado da prática. A escola precisa de materiais para o estudo prático. Também poderíamos ter acesso à internet para pesquisas, o que ajudaria muito. Mais atividades extra-classe também são um fator para a melhoria da qualidade escolar..., pois os alunos precisam explorar mais as coisas, principalmente as que se relacionam ao estudo.</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa (2016)

Após essas etapas, o instrumento seguiu para análise e possíveis contribuições de juízes externos. Feita a análise dos juízes externos, as sugestões foram apreciadas pelos pesquisadores em reunião ordinária do grupo, que acataram as sugestões fazendo os aprimoramentos necessários às questões.

Inferese pelas respostas do pré-teste dos alunos, questões abertas, quê os mesmos estão em busca de uma escola melhor do que esta que temos hoje, e propõem importantes reflexões.

Destacamos, de maneira reflexiva e provocadora, os seguintes argumentos dos alunos a partir das questões abertas do questionário, coletadas nos pré-testes:

- professor educado - parecem reivindicar um ensino mais humanizado que contemple a atenção, a escuta e a fala respeitosa do professor para com os alunos;
- professor que explique bem – revela-se o desejo de que a escola se aprimore quanto aos seus recursos materiais, humanos e metodológicos para que o conhecimento seja fomentado no seu interior, aliando teoria e prática: professores que expliquem bem a matéria com a experiência prática vinculada ao trabalho educacional.

Nas respostas às questões abertas é possível observar as sinalizações dos alunos sobre a qualidade da escola e o quanto a prática pedagógica docente impacta as aprendizagens e a qualidade da escola. Na esteira dos mesmos registros, depreende-se dos dados apontados no Quadro 03 o quanto o clima de aula construído na atuação do docente e dos estudantes, a relação professor-aluno no que se refere ao diálogo horizontal, pode favorecer ou desfavorecer as aprendizagens.

Ainda, observa-se o quanto os estudantes anseiam por ampliar a quantidade e a qualidade de atividades práticas e extraescolares.

Um dos grupos do pré-teste indagou aos pesquisadores porquê apenas os estudantes de 9º ano responderiam ao questionário. Os pesquisadores explicaram que se tratava de uma limitação da pesquisa selecionar um grupo de estudantes-respondentes e que buscou-se construir um instrumento com uma linguagem adequada a essa faixa etária de estudantes. O grupo justificou seu questionamento explicitando entender que as questões presentes no instrumento são importantes demais para serem respondidas apenas pelos

estudantes de 9º ano e que entendiam que eram elementos que deveriam ser respondidos por todos os estudantes de uma escola. Fica aqui registrado o entendimento desse grupo, que guarda profunda coerência com os princípios de participação democrática que sustentam essa pesquisa.

Se, por um lado, para a elaboração e aplicação do instrumento, é necessária a circunscrição aos limites da pesquisa, por outro, do ponto de vista do enraizamento dos princípios avaliativos adotados pela escola e que revelam indícios de responsabilização partilhada na qualificação da escola pública, esse apontamento do grupo de estudantes guarda especial importância.

Esses são apontamentos bastante iniciais, abordados de maneira breve nestes registros mas que já sinalizam percepções potentes dos alunos quanto às aprendizagens e à qualidade da escola que têm e da que almejam.

Para o momento, espera-se que a aplicação desse instrumento traga a possibilidade de olhar para o que os alunos têm a dizer sobre a qualidade social da escola e que suas percepções sejam consideradas nos diferentes âmbitos da avaliação da educação, com especial atenção para os espaços da avaliação institucional.

A preciosidade da participação desses quinze jovens estudantes pode não ter ficado suficientemente expressa nesses escritos, mas, é perceptível, que ao oportunizar a participação dos estudantes no aprimoramento do instrumento esta pesquisa obteve um significativo contributo que redundou significativamente na qualificação do próprio instrumento, além de gerar um aprendizado rico e significativo aos pesquisadores, que tiveram a oportunidade aprender de maneira dialógica e sistemática sobre pesquisa e sobre qualidade ao ouvir os estudantes.

APRENDIZAGENS - PARA CONTINUAR

Nesse caminho, de gerar o instrumento, pesquisadores avançaram nas próprias aprendizagens quanto à construção de

questionários, quanto ao objeto de investigação, mas, sobretudo, avançaram no exercício da alteridade e do escutar para compreender.

O estudante confirmou-se para nós como fundamental referência para a investigação sobre a qualidade da escola, assim como do enraizamento dos princípios avaliativos indicados no contexto dos processos de avaliação institucional participativa na perspectiva da responsabilidade compartilhada.

Isto porque, é ele que “sente na pele” os prejuízos sobre a falta de conhecimento, ou porque o professor não explica a matéria ou por causa da defasagem do seu conhecimento em anos anteriores de sua escolaridade e mesmo pela não assunção de seu papel de aluno na perspectiva da responsabilidade partilhada pela qualidade social da escola.

Por outro lado, as considerações dos alunos sobre a disciplina da classe parecem claras, porque ela interfere diretamente na atenção dos alunos durante as explicações e atividades. Essa questão parece colocar o relacionamento professor-alunos como central na discussão da qualidade da escola.

É preciso refletir sobre o êxito e fracasso do aluno como uma responsabilidade participativa compartilhada porque, se algo não vai bem, o trabalho da escola e na escola precisa ser repensado e transformado na atuação de todos os seus atores.

Acreditamos que, para um futuro próximo, com a participação de todos os estudantes de 9^{os} anos, como respondentes e como coletivo de alunos discutindo as próprias respostas, poderá iniciar-se um novo ciclo de participação corresponsável e de qualificação das escolas dessa rede pública municipal. Afinal, como transformar a escola, qualificando-a socialmente senão pela via da participação numa perspectiva da responsabilidade compartilhada?

REFERÊNCIAS

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 out. 2016.

CORREIA, A. et al. **As vozes dos alunos: os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola**. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 29 de março de 2002, disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_44.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

CRUZ, S. H. V. A psicologia ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos. IN: SOUZA, M. P. R. (Org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafio metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Cap. 1.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T, A Queiroz, 1990.

SOUZA, M. P. R. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafio metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

ZUMTHOR, P. **Escritura e Nomadismo: entrevistas e Ensaios**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sônia Queiroz. Cotia -SP: Ateliê Editorial, 2005.

PARTICIPAÇÃO COMO INDICADOR DE QUALIDADE SOCIAL: A VISÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A ESCOLA

Maria Márcia Sigrist Malarasi
Luana Costa Almeida
Luana Ferrarotto
Jean Douglas Zeferino Rodrigues
Ana Paul Garra Tusch

Os pesquisadores do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), desde 2008 desenvolvem pesquisas que buscam discutir a qualidade da escola pública. Uma delas, realizada de 2009 a 2012, denominada “Avaliação Institucional na Educação Fundamental: potencializando o uso de dados de avaliações externas pelos profissionais da escola”, buscou desenvolver processos de mediação entre estas avaliações em larga escala e a avaliação institucional na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Naquele momento a pesquisa se dividia em três eixos e um deles, tinha por objetivo conhecer, por um lado, como a escola é afetada pela realidade de seu entorno e, por outro, como a comunidade é afetada pela existência da escola. Além disso, objetivou-se analisar a participação das famílias na avaliação institucional e através dela perceber o olhar que possuem sobre a escola e qualificar sua participação junto às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) da Avaliação Institucional Participativa, com vistas a tornar a relação escola e família um caminho de potencialização da formação do estudante.

No ano de 2012, o LOED deu sequência a pesquisa anteriormente referida a partir de uma nova proposta de estudo intitulado “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para a sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino”.

Nesse momento, o objetivo era construir o conceito de qualidade social em um sentido propositivo de defesa da escola pública e na contraposição da concepção estreita de qualidade da escola pública, na qual imperam os resultados dos testes padronizados que se instalaram em nosso país desde a década de 1990. Assim, considerando que qualidade é um termo polissêmico e, parte das vezes, atrelado a uma concepção mercadológica de educação, os pesquisadores do LOED empenharam-se na construção do seu caráter social, centrado na formação em sentido omnilateral do estudante (MANACORDA, 2007), na contramão do estreitamento curricular e da imposição vertical de padrões e metas quantitativas a serem perseguidas pelas instituições escolares, contemplando, portanto, a realidade das instituições escolares e as interações dos diferentes sujeitos nela envolvidos.

Por entender que qualidade social abrange múltiplos olhares e vozes, novamente houve a preocupação em envolver as famílias nesse processo, bem como por considerar que dar voz a esse segmento seria uma possibilidade de avanço em relação às pesquisas existentes nessa temática. Para tanto, ações foram empreendidas de modo a analisar os fatores definidos pelas famílias como constitutivos da qualidade da instituição escolar.

Metodologicamente, com o intuito de dialogar com as famílias e a elas dar possibilidade de voz no debate acerca da escola de seus filhos e filhas, na primeira fase da pesquisa, em 2010, foram realizadas entrevistas e questionários com famílias de quatro escolas públicas do município com diferentes níveis socioeconômicos. Na segunda fase, desenvolvida a partir de 2012, foram realizados grupos focais e relato descritivo dos encontros coletivos em duas destas escolas. Para o presente artigo, serão utilizados os dados coletados junto aos grupos focais de uma das escolas pesquisadas, a qual se destaca dentre as demais por ser a escola de menor nível socioeconômico de nossa amostra.

Dentre várias temáticas identificadas na fala das famílias, chamou-nos atenção o fato da categoria “participação” ter ganho robustez e destaque estando presente em grande parte das menções,

desse modo, optamos por discuti-la neste momento. Todavia, diferentemente da defesa feita na literatura (CAMPOS et al, 2006; MALAVASI, 2009; MALAVASI et al., 2012; OLIVEIRA, 2011; dentre outros), uma grande parte das famílias partícipes dos grupos focais referiu-se, apenas, ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, sem que isso representasse envolvimento na construção, implementação e avaliação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em um sentido de partilha de responsabilidades quanto à qualidade institucional.

1. A FAMÍLIA NA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL

Algumas escolas, através de seus gestores e docentes, apontam estarem as famílias ausentes da vida acadêmica de seus filhos e filhas. Outros analisam a relação entre essas duas instituições atuantes na vida do estudante como fundamentais e destacam o processo de tomada de decisões coletivas como espelho de uma bem sucedida relação. Entretanto, observamos em nossas pesquisas poucas experiências relatadas sobre a construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar em conjunto com a família. E nos poucos casos em que ela existe, está mais vinculada a interesses particulares do que coletivos. E a justificativa é que as escolas não querem, ou não estão preparadas, para receberem as famílias (ALMEIDA; BETINI, 2015).

Percebemos, desse modo, que a família aparece como um segmento normalmente silenciado tanto por suas condições objetivas de existência, em que falta tempo para estar e participar na escola, quanto pela falta de espaço dado pela instituição para sua real participação e contribuição nas escolas. Nas palavras de Malavasi et al (2012, p. 250) esse silenciamento das famílias pela escola é notável na:

[...] falta de uma estrutura escolar que os acolha para esta participação (reuniões em horários que [...] impedem a presença dos pais, chamamento apenas para festas, desconsideração da

família no processo decisório e reflexivo acerca do avanço na escolarização das crianças, esvaziamento das instâncias de participação possíveis como Conselho e Comissão Própria de Avaliação, dentre outras).

Segundo Carvalho (2004) a presença da família na escola é desejada por se acreditar ser esse envolvimento um dos fatores responsáveis pelo sucesso acadêmico da criança. No entanto, nem sempre a participação desejada pela escola é aquela que poderíamos compreender como efetiva para uma partilha de decisões e construção coletiva da qualidade. Muitas vezes, o almejado pelas escolas é a entrega de crianças com “pré-requisitos” que as permitam trabalhar dentro de um determinado modelo. Como bem pontua Malavasi (2012, p. 56), “[...] temos visto adentrar na escola a ideia de que as famílias podem, se cuidarem bem dos seus filhos, entregarem crianças boas, dóceis, submissas e estudiosas para que a escola trabalhe bem com elas e apresente bons resultados nas avaliações.”

Ao que parece, essa é a ideia predominante, porém, acreditamos que escola e família devam perseguir os objetivos de construir uma identidade que contemple o entorno da instituição escolar e sua comunidade, que valorize a cultura local, de modo que essa relação potencialize a busca por uma qualidade socialmente referenciada. São aqueles que vivenciam a escola, entre eles as famílias, que podem arquitetar “estratégia para a concretização da qualidade social da educação, que inclui a formação de cidadãos democráticos” (BELLONI, 2003, p. 233).

Dessa forma, como defende Silva (2009, p. 225), a qualidade social contempla o “conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação”. Para tanto, entendemos que a participação das famílias na escola deve ocorrer para além do acompanhamento de tarefas e de eventos promovidos pela instituição escolar, como festas e reuniões. Em conjunto e implicados responsabilmente no processo de qualificação da instituição escolar, poder público, escola e famílias podem trabalhar na constru-

ção de ações que objetivem a formação dos estudantes em sentido omnilateral.

Isso significa que a construção da qualidade social da e na escola pública passa pela relação entre família e escola, proporcionando a esse segmento participação nas decisões e ações escolares. Ao participar da escola enquanto segmento imprescindível no processo de concretização do PPP, além de trazer seu olhar sobre a instituição escolar, a família também torna-se “porta-voz dos anseios e necessidades das crianças” (CARRA TUSCHI, 2014, p. 45), ampliando as possibilidades de debate e construção da qualidade socialmente referenciada. No entanto, a almejada participação das famílias no seio da escola ainda está por acontecer, como mostram nossos dados, nos quais percebemos uma participação centrada no acompanhamento das tarefas escolares das crianças e de seu comportamento. Há que se caminhar e que aprender nessa trajetória rumo à gestão democraticamente plural em nossas escolas, bem como na sociedade.

2. PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA: O FOCO NO ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR

Nos grupos focais realizados na escola de menor nível socioeconômico de nossa amostra, foi recorrente a percepção da participação da família como aspecto fundamental para a construção da qualidade da instituição escolar. Todavia, essa percepção não se manifesta como efetiva participação nas decisões buscando a qualidade social almejada, tampouco, na construção, implementação e avaliação de seu Projeto Político Pedagógico.

Durante os grupos focais ficou clara a ausência das famílias em esferas deliberativas e que elas parecem desconhecer tais espaços como legítimos de sua participação. Como destacado nos trechos transcritos a seguir, é unânime a observação, pelas próprias famílias, da ausência de seus pares mesmo em espaços como reuniões que, em tese, seriam os mais convencionalmente conhecidos de sua presença no interior da escola.

Inclusive, tem diversas vezes que você vem a reunião aqui e você vê as salas vazias, porque a maioria dos pais, por isso ou por aquilo, não vêm.

Então assim, tem deficit na escola? Tem! Qualquer outra também. Só que o problema maior é a ausência dos pais. O maior problema são os pais ausentes.

Uma boa escola seria aquela onde tivesse uma colaboração efetiva de pais, professores, alunos. Uma boa escola seria como antigamente, onde aluno respeitava o professor, onde os pais estavam presentes, se um pai fosse chamado não importava o que ele estava fazendo, ele iria até lá porque a educação do seu filho é em primeiro lugar.

As famílias participantes dos grupos focais aqui referenciados apontam a ausência parental em reuniões da escola, porém não apontam por quais condições isso ocorre. Carra Tuschí (2014) destaca que muitas vezes as famílias são chamadas a participar em horários que, por questões pessoais e, principalmente, profissionais, lhes são inviáveis.

Nas falas analisadas, a ausência das famílias na escola, sobretudo nas reuniões por ela promovidas, é criticada pelos pais/responsáveis em uma visão punitiva sobre os ausentes. No trecho a seguir fica claro que, na análise das famílias, as escolas devem suspender os estudantes quando seus responsáveis não atendem ao seu chamamento e em alguns casos, o Conselho Tutelar deveria ser acionado.

No meu ponto de vista, eu falei isso pra diretora: -Chamou o pai uma vez? Não veio? Chamou a segunda? O bonitinho não apareceu? Suspende! Ah, não resolveu. Sendo tantos dias de suspensão o pai ou mãe tem que aparecer, não apareceu chama o Conselho Tutelar pra você ver se não resolve o problema.

A ausência é duramente criticada porque, segundo os participantes do grupo focal, a presença das famílias contribui tanto para o acompanhamento da vida escolar dos filhos e filhas, quanto para a efetiva contribuição desse segmento com a escola. Em relação à con-

tribuição à instituição escolar, de acordo com as menções dos participantes, quando estão presentes, as famílias podem contribuir e debater sobre os rumos da escola, aspecto que seria positivo para a construção da qualidade da instituição.

[...] eu acho também que uma boa educação começa quando se junta escola e pais, quando há a participação dos pais junto com os professores e a partir dali pode ser discutido o que tá acontecendo aqui agora. Entendeu?!

Alguns pais, e algumas crianças também né, porque eles se juntam num grupo e se não tiver esse grupo unido a escola não vai pra frente. Por isso, quando a diretora fala sempre em reunião, eu sempre participo, eu nunca falto nas reuniões, sempre tô aqui, se alguém me liga, eu venho, eles pedem pra comentar alguma coisa, pra dar sugestão e eu sempre tô participando... Então é muito importante também a participação da família na escola. Muito importante mesmo.

No entanto, somente as falas acima se referem à participação enquanto construção da qualidade da escola, a partir de uma reflexão envolvendo todos os segmentos escolares. Na maior parte das vezes, quando relatam sobre a participação, as famílias se remetem ao acompanhamento da vida escolar dos filhos e filhas. Como destacado nos trechos a seguir, é recorrente a fala de que a participação das famílias deve se dar no auxílio aos deveres escolares e, especialmente, na orientação das crianças em relação ao seu comportamento na escola e seu relacionamento com os professores.

[...] aquela coisa, ele vinha pra escola, não queria vir, mas eu trazia. Conversava com a professora, ligava na secretaria e às vezes ele chegava em casa e falava que tava cansado e eu falava: -“você vai estudar!”... “Ah mãe, eu não sei fazer letra de mão”, eu pagava na mão dele e ensinava e hoje ele lê qualquer coisa, qualquer palavra chama a atenção dele. Não gagueja mais, fala tudo normal.

É igual minha filha, ela não tava fazendo educação física direito, ela ficava fazendo bagunça na quadra. Aí a professora até

me chamou aqui pra assistir a educação física dela, aí eu vim pra ver e conversar com ela... Aí eu vim e as criancinhas todas bagunçando, a professora falava e elas não obedeciam. Gente ela ficava sem voz, porque as crianças não obedecem, aí eu fui e conversei com ela e agora ela tá melhor.

Carvalho (2004, p. 95) nos chama a atenção para o fato de que a escola responsabiliza as famílias por várias atividades, incluindo o dever de casa que tem sido considerado uma “panacéia para melhorar o aproveitamento escolar” do estudante, uma vez que é entendido como estratégia de ensino, como construção da independência e responsabilidade do estudante e como uma política de parceria entre família e escola. No entanto, é importante destacar que, como nos mostra Bourdieu (1998), participar da vida acadêmica de uma criança requer de sua família um capital cultural privilegiado, o que pode não ser uma realidade para muitas famílias.

Nessa direção, temos visto ações individuais da escola culpabilizando a família e aprofundando a ruptura entre esses dois segmentos, o que pode impedir, inclusive, a construção e a efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola.

[...] vê-se uma responsabilização quase total da família pelos sucessos ou insucessos dos filhos, que independe das condições sociais vividas por eles. Justifica-se assim o que governos e políticas não conseguem resolver e atribui-se apenas às famílias a formação dos estudantes.

Por fim, diria que a escola precisa de uma parceria com a família se deseja produzir mudanças em seu interior, mas ela não pode imaginar que essa família irá conseguir contribuir solucionando problemas cotidianos, como, acompanhamento do desempenho de seus filhos porque muitas vezes suas condições socioeconômicas impedem que ela sozinha mude, seu destino. (MALAVASI, 2012, p. 57).

Além de a escola esperar que as famílias cuidem do cumprimento das tarefas de casa, do relacionamento com professores e gestores, ela também espera que o comportamento dos estudantes em

seu interior seja cuidado por elas. Apesar da inadequação desta demanda, as famílias procuram cuidar destes aspectos usando de todos os recursos possíveis para atender a expectativa que se tem dela. O caso explicitado a seguir foi relatado por uma das participantes do grupo focal e exemplifica essa questão.

Uns dias atrás eu recebi o seguinte bilhete. “A X está fazendo baderna, está respondendo, a X. dorme.” Eu peguei o bilhete e disse: “Filha, por favor, assim, assim e assim”. Segundo bilhete: “Você está de castigo!”, terceiro bilhete, porque eu olho o caderno todos os dias, sou mãe chata: “Bom, eu já conversei, já coloquei de castigo, eu já tirei e agora você vai tomar umas palmadas”. Minha mãe então disse: “Tá, você bateu, não precisava fazer isso, ela não vai mais fazer isso e nem você mais vai fazer isso”, tá bom, é minha mãe e se ela tá dizendo né?! Foi embora brava. No dia seguinte, eu recebi duas folhas da professora e eu falei: “infelizmente, meu amor, não tem mais conversa, acabou a conversa, agora você vai conversar com meu chinelo, tá bom?!” E resolvi o problema.

Diante do exposto, vale lembrar que as famílias, quando chamadas, têm procurado atender às necessidades colocadas pela escola, seja no acompanhamento acadêmico de seus filhos e filhas, seja na correção de seu comportamento. Assim, concordamos com Lahire (1997) quando aponta que a omissão parental é um mito. Notamos que as famílias têm participado naquilo em que são chamadas e, neste caso, têm atendido ao requerido, ainda que suas estratégias para tal, como o uso de violência física e punições, possam ser questionadas.

Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido [...] Ainda há pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo que necessitam para “trabalharem” bem na

escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares (LAHIRE, 1997, p. 25-29).

Chama também a atenção a percepção da incapacidade da escola em dar respostas aos diferentes casos, especialmente os de dificuldade de aprendizagem, em que as famílias intervêm auxiliando, e, em muitos casos, ensinando, aquilo que a escola não conseguiu. Merece destaque a menção feita por um pai que relata sua ação no processo de alfabetização de seu filho. Em sua fala, ele chega a desresponsabilizar a escola por não o ter feito, reconhecendo, ainda que aparentemente sem consciência crítica disso, que os professores não podem dar atenção diferenciada a todos os estudantes. Assim, o papel da escola seria “passar o dever” e o das famílias ensinarem em casa para que a aprendizagem se efetive.

A professora no colégio é uma segunda mãe, mas também ela não pode fazer tudo pelos alunos... Ela tomava conta desses moleques, esse daqui não sabia fazer, aí eu chamava os dois, sentava um de um lado e outro do outro, “Olha é assim”. Quando eu chego em casa do trabalho fala: “Pai eu tenho dever!” “Traga ele e vamos fazer”. “Ah, mas eu não sei.” “Ora aprende! Ninguém nasce aprendido”. Aí pegava, colocava e eu perguntava que letra era, cobria com um pedaço de papelão... Ele, no segundo ano já, não sabia fazer nada, não conhecia letra nenhuma, aí dentro de dois meses, um dia eu estava assistindo TV e começou a passar aquelas letras e ele ficou tentando ler e perguntou: “Pai, aquele nome é tal nome?”, eu disse “Isso aí meu filho, onde você aprendeu?” E ele: “O senhor que me ensinou”. Eu digo que no colégio as professoras ensinam, mas no colégio elas passam apenas o dever, então se chegar em casa e o filho pedir ajuda e o pai falar “Se vira, a professora que tem que te ensinar”, então se o pai fica nessa ignorância ele vai aprender o quê?!

Se considerarmos a escola dentro de uma perspectiva democrática, nos parece limitado pensar que a principal forma de participação observada pelas famílias seja em relação ao acompanhamento escolar das atividades dos filhos, especialmente assumindo uma atu-

ação almejada pela escola e chamada por Paixão (2006, p. 59) de “professor oculto”, na qual a principal função da família é ensinar o estudante, somando-se a isso o papel de “disciplinadora” já que constantemente é requerida para auxiliar na orientação ao comportamento dos filhos, mesmo que o mau comportamento ocorra na escola.

Nos parece essencial que a participação das famílias possa se efetivar não apenas enquanto acompanhamento das atividades escolares e questões comportamentais de seus filhos, mas principalmente na tomada de decisões pedagógicas e na construção da qualidade socialmente referenciada. Concordamos com Bondioli (2013, p. 28) quando diz que a educação é “um empreendedorismo coletivo, com tempo e espaço para discussão, negociação, reflexão” dos projetos formativos que serão construídos a partir da orquestração das vozes que compõem a instituição escolar.

Como Bondioli (2013), acreditamos que não é possível dicotomizar participação e qualidade, ainda que nossos dados não se refiram à participação que possibilite a construção de uma qualidade social referenciada pelas famílias e pela escola. Desse modo, é imprescindível reavaliar a participação requerida e permitida às famílias, de forma que a voz desse segmento seja ouvida e considerada na construção, implementação e avaliação do projeto formativo da instituição escolar, em direção a uma qualidade social, ampla e plural, que contemple os anseios de seus diversos segmentos e abarque sua realidade.

Participar e negociar a qualidade são faces de uma mesma moeda. A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levados a interagir para chegar a um quadro de conjunto o máximo possível compartilhado; a qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta uma ação sinérgica dos vários protagonistas da cena educativa. Efetivamente, a qualidade não é algo que se confere, que se verifica o nível ou a adequação a padrões prefi-

xados, é também algo que se “faz”, se elabora, através do concurso de todos aqueles que operam em uma certa realidade educativa. A qualidade é inscrita e incorporada na vida de uma instituição – escola, creche, etc. –, nas relações entre as pessoas, na organização dos tempos e dos espaços, nas atividades, nas modalidades de participação. “Fazer a qualidade” é pelo menos tão importante quanto defini-la e avaliá-la (BONDIOLI, 2013, p. 34 - grifos da autora).

É neste contexto que nos apoiamos em Luck (2006) para dizer que acreditamos na necessidade da relação entre escola e família ser efetivada na partilha de responsabilidades para que ambas encontrem caminhos na superação dos desafios diários. A participação que acreditamos e defendemos se refere à construção de uma escola de qualidade social, o que, sem dúvida, passa pela relação entre família e escola, reconhecendo seu potencial nas ações e decisões que proporcionarão a melhoria almejada para a instituição. Em outras palavras, “há muito a ser ouvido pela escola para que o descompasso entre esses segmentos seja menor”, desse modo, “considerar a voz deste segmento significa abrir processo de negociação” entre escola e família para que juntas possam discutir e construir possibilidades de potencialização da formação do estudante (MALAVASI et al., 2012, p. 261).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade socialmente referenciada requer a participação de todos os segmentos envolvidos na construção de uma escola verdadeiramente democrática, em que a razão de sua existência seja o atendimento de seu segmento mais importante: os estudantes. Nessa perspectiva, todos os segmentos constroem uma rede colaborativa e por meio desta se corresponsabilizam no planejamento, concretização e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Assim, a participação da família vai além do acompanhamento escolar,

sendo compreendida como um direito e uma ação essencial para a existência de uma instituição socialmente referenciada.

Nos depoimentos obtidos por meio dos grupos focais, fica claro que a participação das famílias se limita ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos tais como ajuda nas lições de casa e no controle de comportamento. Foram poucas as menções referentes a uma participação mais efetiva, que indicasse a contundência da voz desse segmento em processos decisórios, por exemplo. Desse modo, percebemos que as próprias famílias raramente concebem sua participação na escola em um sentido mais amplo, no qual o acompanhamento escolar seja apenas uma das ações e até a menos importante, nesse processo.

A distância entre a participação no debate, as decisões de projetos na escola e o acompanhamento escolar vai se aprofundando à medida que a escola, por um lado, espera crianças prontas e, por outro lado, as famílias acreditam que seu papel é o de preparar os filhos para o que é demandando dela. E assim as famílias usam os recursos que possuem para atender às reivindicações da instituição escolar, crenças de ser esta sua principal função.

Se as famílias não se veem como participantes no debate acerca da definição do projeto da escola significa que, prioritariamente, os profissionais da instituição escolar decidem sobre ele. Parece-nos, assim, que a escola reproduz os processos em curso na sociedade, nos quais participar nem sempre significa decidir (VALENTE; ROMANO, 2002). Se as famílias não estão nos tempos e espaços de decisão dos rumos da escola, como haver partilha de responsabilidades que promova a qualidade social?

Para caminhar na contramão dessa participação restrita ao acompanhamento das atividades escolares e comportamento dos filhos, acreditamos que seja preciso iniciar pela reflexão acerca da forma como se constitui a relação entre família e escola. Como ocorre a comunicação entre elas? O horário dos encontros atende às necessidades e especificidades das famílias? As pautas a serem discutidas e decididas são de interesse das famílias? As famílias sentem-se ouvi-

das quando falam? Defendemos que é preciso começar por tais aspectos que nos parecem elementares para que haja comparecimento e participação nas decisões que acontecem na escola, Isto é garantir que as famílias tenham a possibilidade de nela estar para dela efetivamente participar.

O passo seguinte é o fortalecimento dos espaços colegiados como efetivos para essa participação, dentre os quais, privilegiadamente, o espaço de efetivação da Avaliação Institucional Participativa (AIP), baseada em uma perspectiva democratizante em que todos têm voz e são ouvidos (SORDI; SOUZA, 2009). Acreditamos na AIP para o estabelecimento de uma relação potente entre escola e família, em direção à construção da qualidade socialmente referenciada, já que por ela, as ações **pactuadas** constituem-se em respostas do coletivo aos desafios que perpassam o cotidiano da instituição escolar (DALBEN, 2008). Vale dizer, que a Avaliação Institucional Participativa, ao conciliar a voz dos diversos segmentos da comunidade escolar, entre eles a família, se configura em tempo e espaço de formação, afinal, como ressalta Bordenave (1987), é participando que se aprende a participar. Para participar, há que se iniciar, aprender, caminhar. A construção da desejada qualidade social passa pela participação e, para tanto, há que se lutar e defender que na escola pública, seus segmentos, possam construir sua própria história.

Portanto, seja na construção da AIP, sejam nos espaços colegiados já existentes na escola, o essencial é dar voz e possibilidade de **decisão** a todos os atores da escola, de forma que a participação possa se efetivar como tal e, potencialmente, se possa caminhar rumo à construção de uma qualidade verdadeira e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. Investigação sobre a escola e seu entorno: Estudo bibliográfico de produções nacionais. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: UFMT, v. 24, n 55, pp 33-56, jan.-abr. 2015.

- BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-247.
- BONDIOLI, A. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, A., SAVIO, D. **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: Ed. UFP, 2013. p. 25-50.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.
- CARRA TUSCHI, A. P. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil**. 2014. 316f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.
- CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, No. 25. Jan/Fev/Mar/abr, 2004.
- DALBEN, A. **Avaliação Institucional Participativa na Educação Básica: possibilidades, limitações e potencialidades**. 2008. 253f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 2008.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável**. Ed. Ática, SP, 1997.
- LUCK, H. Escola, Comunidade e Família no Brasil. **Revista Gestão em Rede**. N. 71. CONSED. agosto/2006.

MALAVASI, M. M. S. Avaliação Institucional e Gestão da Escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. In: SOUZA, E. S., SORDI, M. R (Orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**. Campinas, SP: Millennium, 2009. p. 171-186.

_____. O debate. In: FREITAS, L. C. et al (Orgs.). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. p. 54-57.

_____. et al. A voz das famílias no contexto escolar: contribuições para pensar a qualidade negociada. In: FREITAS, L. C. et al (Orgs.). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. p. 249-262.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009.

PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-81.

SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. **Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas: Millennium, 2009.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. **Educ. Soc.:** Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Vol 23. no. 80, CEDES, 2002.

A FORÇA DAS PALAVRAS DAS EQUIPES GESTORAS COMO RECURSO CONTRA-REGULATÓRIO E OS SILÊNCIOS (IN)COMPREENSÍVEIS NA AIP

Mara Regina Lemes De Sordi

INTRODUÇÃO

Assumimos como princípio que a luta pela qualidade social da escola pública demanda novos posicionamentos e referentes avaliativos. Urge que sejam contestados os modelos uni/bidimensionais de avaliação usualmente utilizados para falar em nome da qualidade e que tem sido entendidos como indiscutíveis, aceitos como universais, legitimados pela exatidão dos números que os representam.

Quem fará esta contestação? A resposta é bastante clara: todos os implicados com a luta pela qualidade social. Neste texto, priorizaremos, no entanto, o papel das equipes gestoras como potentes atores deflagradores deste debate pelo lugar que ocupam na mediação dos diálogos entre escola e poder público. Não é por acidente que as próprias políticas neoliberais os elegeram como responsáveis pela gestão dos resultados da escola. Trabalharemos por outro viés. Defendemos processos de gestão democrática rigorosos e implicados com a formação humana e por conseguinte implicados com os princípios da qualidade social. Cabe às equipes gestoras exercer protagonismo e construir condições para que a Avaliação Institucional Participativa (AIP) possa ser aprendida e experienciada pela comunidade escolar. Igualmente, apresentaremos algumas razões que sugerem a importância do fortalecimento ético-epistemológico destes atores para promover séria reflexão sobre os dados de avaliação da qualidade da escola pública que chegam às escolas e que precisam ser trabalhados de modo a que ajudem o projeto educativo a cum-

prir sua finalidade social, definida em função dos interesses de todas as crianças. Finalmente, discutiremos os limites e constrangimentos que afetam a robustez dos processos de AIP e que podem limitar a ação política dos atores da escola orquestrados pela mediação da equipe gestora na defesa de uma concepção de qualidade socialmente referenciada.

1. A LUTA PELA QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA. TODO DIA, TODA HORA...

São inúmeras as sinalizações das insuficiências dos modelos de regulação da qualidade da escola pública. Várias frentes de luta tem sido acionadas. A complexidade da situação envolve muito comprometimento e certa expertise para dialogar propositivamente, em especial, no campo da avaliação em larga escala. Tudo ai parece tão estável...

Gerar outros indicadores de qualidade educacional para disputar a agenda política e interferir nos processos regulatórios parece-nos estratégico para mudar um pouco a realidade vigente e fizemos deste, o motivador da investigação de que trata este livro.

Evidentemente novos dados avaliativos sujeitos a outras lógicas requerem que os mesmos sejam ativamente “consumidos” pelos atores das escolas. Há que se investir em uma teoria de tradução (SANTOS, 2005) que torne inteligíveis os vários sentidos que perpassam os números da avaliação. Isso convoca os atores da escola, em especial, os profissionais da educação a assumirem sua titularidade neste cenário.

A construção de indicadores educativos socialmente referenciados a partir da valorização das vozes dos atores da escola, possibilitada pela investigação fomentada pelo Obeduc/Capes, nos mobilizou para muitas reflexões, aprendizagens e produção de novos questionamentos neste campo. Pudemos, via pesquisa, provocar os profissionais da rede a uma parada estratégica para pensarem sobre o que fazem em defesa do direito das crianças à aprendizagens mais

densas e ricas. Maiores do que aquelas que os resultados derivados dos testes estandardizados afirmam ser suficientes para alguns segmentos.

Começamos a investigação motivados pela vontade de estreitar os diálogos dos atores da escola com os dados da avaliação externa. A cena foi tensionada posto que os professores foram levados a refletir antes acerca da qualidade social que percebem em sua escola. Reconhecidamente cansados dos controles exercidos, de fora para dentro, sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas, nosso pressuposto foi o de imaginar que o gesto de trazer à tona, via pesquisa, os esforços despendidos pela escola em favor da qualidade socialmente referenciada, tenderia a mobilizar os atores. Poderiam se sentir fortalecidos para o exercício interpretativo dos dados da avaliação externa devidamente matizados pelas outras dimensões tornadas visíveis no instrumento de investigação, orientada pela multidimensionalidade do fenômeno educacional.

A matriz de qualidade educacional socialmente referenciada e expressa nas múltiplas dimensões do instrumento de coleta junto aos professores, potencialmente estimularia os coletivos da escola a se reconhecerem em luta, simultânea e complementarmente, por vários outros indicadores de qualidade. Sendo assim, os gráficos radiais diferenciados obtidos pelas escolas viriam a disputar a expressão de qualidade educacional já consagrada e com viés fortemente ranqueador devendo, em tese, levar estes atores a perceberem-se no movimento continuado de construir qualidades e estabelecer prioridades dados os compromissos da escola com o entorno social. Evidentemente, os gráficos radiais tornariam claro com que metas o coletivo escolar se comprometia e a escala de prioridades que norteava os processos deliberativos localmente realizados.

A pesquisa acabou se tornando um pretexto ainda para reavivar os diálogos entre universidade e rede de ensino municipal para além das escolas do estudo, incorporando ao debate sobre qualidade da escola pública os gestores centrais, formuladores de políticas. Reavivar um debate focado em uma concepção alargada de qua-

lidade da escola, socialmente referenciada e por conseguinte sintonizada com princípios da avaliação formativa e da responsabilização participativa em tempos de reformadores educacionais é sinal inequívoco de postura contra-regulatória. Reação propositiva ao que está dado, oferecendo alternativas mais legítimas.

Há que se reconhecer que as tensões no campo das políticas educacionais têm sido agudizadas e o recomeço da conversa é sempre custoso mesmo quando, aparentemente, a rede de ensino municipal tenha se mantido fiel aos processos de contra-regulação assumidos como políticas de governo desde 2008. A luta pelo reconhecimento da AIP como estratégia de contra-regulação, por força das descontinuidades dos gestores centrais da rede, foi se constituindo tema sempre polêmico entre a universidade pública e os responsáveis pelos caminhos da educação no município. A preservação dos princípios avaliativos negociados e publicizados desde o nascedouro da proposta surgia como questão nevrálgica e a recuperação destes referenciais nem sempre se manteve como questão resolvida.

Voltar a “tocar” nos referenciais de qualidade educacional da rede municipal era necessário e isso requeria a inclusão dos atores que institucionalmente poderiam afetar o rumo da conversa. Concentramos nossa atenção nos gestores tanto em nível da escola como aqueles ligados ao poder central. A interlocução mediada pelos dados da pesquisa, permitiu retomar a conversa devidamente legitimada pelos cânones da cientificidade.

Os resultados obtidos junto aos professores das escolas da rede respaldaram o agendamento pelo Departamento Pedagógico da SME de Campinas de uma reunião com representantes das equipes gestoras das 41 escolas envolvidas, a título de devolutiva formal assumida pelos pesquisadores do LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritos/FE/Unicamp. Esta devolutiva se afastou da ideia ligada à exposição de resultados de pesquisa para as escolas e buscou erigir-se a partir de uma conversa com as escolas sobre os resultados obtidos a partir da participação na pesquisa. Objetivava-se subsidiar posterior trabalho destas equipes junto aos professores de

suas unidades educacionais incluindo-os no processo de produção de sentidos e geração de consequências que marca a razão de ser da AIP. Sobre este movimento formativo falaremos a seguir.

1.1 A OFICINA DE TRABALHO E SEUS EFEITOS FORMATIVOS NOS ATORES

A opção pelo formato de oficina de trabalho foi engendrada a partir da aposta de que o empoderamento dos gestores da escola era decisivo para que os dados da avaliação pudessem ser “consumidos” de modo mais contundente. Não interessava fazer uma palestra ou conferência sobre os resultados obtidos. A postura assumida foi a de possibilitar que os dados fizessem gestores pensarem sobre a realidade de sua escola, seus desejos e compromissos, suas opções no árduo caminho de construção de qualidade social, entendido como “processo-projeto”, posto que ajudava a construir futuros.

A oficina de trabalho denominada “Indicadores de Qualidade Social: uma análise sobre o olhar dos professores da Rede Municipal de Campinas” usou como proposta metodológica o estudo de um caso simbolizando uma escola hipotética, descrita nos mesmos moldes do relatório que cada escola receberia sobre os dados atinentes à percepção de qualidade social captada pelo instrumento de investigação junto aos professores, conforme anexo. O caso envolvia, simultaneamente, além de configurações estruturais e humanas comuns às escolas da Rede, dados das avaliações externas oriundas do Banco de dados do INEP (Resultados do IDEB 2013), dados do Integre (sistema de dados da rede municipal) e dados relativos ao Índice de Qualidade Social construído a partir da matriz avaliativa concebida pelo LOED.

Os gestores, divididos em grupo, trabalharam a situação apoiados por duplas de pesquisadores do projeto OBEDUC e, na sequência vivenciaram a socialização das aprendizagens e dos desafios ou dilemas do processo.

A estratégia se mostrou fecunda pelo que possibilitou vislumbrar as formas de reação dos profissionais da escola frente aos dados avaliativos que recebem. O que se vivenciou foi um momento de grande riqueza no qual os profissionais reagiam aos dados recebidos, pensando sobre os significados dos índices, verdadeiro exercício de interpretação e problematização de sentidos a partir do contexto da escola. Inicialmente, o que se viu foi certo silêncio diante do “caso” e dos números e gráficos. Parecia que nem se sentiam à vontade para discuti-los. Animados pela postura acolhedora dos pesquisadores na condução da roda de conversação, os participantes foram positivamente afetados e se dispuseram a falar, uns com os outros e todos dialogando com os dados da avaliação da escola hipotética. Escola com a cara da escola que conhecem e na qual trabalham. Identificações e ao mesmo tempo singularidades foram se revelando. Dados inicialmente impenetráveis que despertam a vontade de nem mexer com eles. No momento seguinte, desdramatizada a cena, eis que os dados começam a ser explorados. E provocam falas, instigam sentimentos, mobilizam hipóteses. Silêncios que são rompidos e revelam uma potência antes desperdiçada, seja pelo receio, seja pelo comodismo, seja inexperiência de trabalhar coletivamente, explorando visões diferentes e nem por isso ameaçadoras. Parece que alguns se descobrem no processo de participação... Quase que nem se viu o tempo passar!

Vejamos alguns excertos que versam sobre as aprendizagens, sobre as dificuldades e os desdobramentos da experiência de participar da oficina sobre Qualidade Social. Iniciaremos com as aprendizagens verbalizadas pelos gestores

Pudemos olhar para os dados de diferentes ângulos. Quero elogiar o gráfico radial, porque você vai inferindo informações... a ideia da figura perfeita não existe... depende da ação coletiva em todos os pontos, e aí você consegue visualizar os pontos frágeis e entende-los em relação.

Olhar dados com olhar qualitativo é muito interessante porque a gente sabe como já foi massacrante olhar o número pelo

número. Para além do olhar da inspeção. É o olhar qualitativo. Poder olhar o aluno. Evitar a regra da fraude para obter bons resultados.

Escola não pode ser fragmentada, fracionada, temos que olhar como um todo. O gestor tem que olhar o global. Isso nos testes padronizados fica prejudicado.

Foi bom perceber que fazemos muitas coisas. Mas o instrumento ainda não dá conta de tudo que fazemos. Acho que seria o caso de a escola criar outros indicadores que lhe fazem sentido...

Destaco a importância dessa pesquisa na rede. Isso dá muita credibilidade à devolutiva do LOED, pois sempre que os professores respondem pesquisas, não lhes são devolvidos os dados, e isso gera descrédito e muitas vezes, podem causar desgastes e respostas sem muito compromisso com o real. Uma vez que não se sentem pertencentes ao processo avaliativo. Muito boa a oficina. Precisamos da universidade perto de nós.

Algumas falas apontam dificuldades sentidas no processo de lidar com os gráficos

Olhamos inicialmente como dado estático. Como se fosse só um resultado. Depois fomos criando um olhar mais ampliado, articulado.

Analisar a prática pedagógica a partir da percepção do professor é complicado pois o professor ao se avaliar, vai avaliar positivamente... Como explicar o fato disso não refletir diretamente nas notas? Talvez a gente precise refletir um pouco na concepção de prática pedagógica, ouvir o outro lado: aquilo que a gente considera uma boa prática, talvez não seja bom ou não esteja funcionando.

Evasão e permanência: vamos pensar no aluno com necessidades especiais. Se você não exclui esse aluno, o resultado nos testes é ruim. Isso impacta nos dados da avaliação externa. Mas a Educação especial exige todo um cuidado de fazer trabalho com professores, de adaptação de atividades. Avaliação

externa não leva isso em conta. Trabalhar com qualidade social valoriza este cuidado com as crianças. Isso consome tempo da escola. Isso é coerente com a qualidade social.

Se o objetivo é que a própria unidade consuma os seus dados, por que trazer o resultado da rede? Isso não pode favorecer a comparabilidade entre as escolas? Poderá ser utilizado para outras finalidades na rede, nunca se sabe. Devia mudar a forma do relatório.

Nosso maior interesse na oficina centrava-se no fortalecimento da atuação dos gestores frente aos dados e para tal a apropriação de uma linha de raciocínio frente ao gráfico radial de qualidade social era vital. Os desdobramentos do trabalho com os dados do relatório na escola dependiam desta disposição dos gestores para uma mediação qualificada junto aos professores, incluindo-os no processo. Vejamos como se posicionaram:

Importante que não seja só um número. Que seja feito um trabalho pra esses números fazerem efeito. O retorno da pesquisa acaba contribuindo pra isso.

Imprimir uma cultura de fazer discussão embasada, partindo de alguma coisa que foi pesquisada, tabulada, pensada, para não ficar no achismo. Fica sempre no “eu acho” nas RPAIs. Para a CPA da escola seria ótimo discutir estes dados.

Valorizar o que os professores responderam... a gente escuta muito o que veio de fora, mas no caso, foram eles mesmos que responderam. Isso faz os professores e a escola pensar sobre suas escolhas.

É de suma importância discutir os índices da qualidade social na CPA visando dar visibilidade ao que a escola promove de aprendizagem. Não se trata mais de discutir resultados das provas isoladamente.

Precisa ocorrer um salto qualitativo e redimensionamento das metas de acordo com a realidade e singularidade de cada escola.

Enriquecer o debate sobre a formação para além dos índices. Considerar os descritores da Prova Brasil é importante para desencadear a reflexão (conhecimento acumulado) mas não apenas isso.

Seria muito interessante que a Secretaria de Educação também tivesse conhecimento da pesquisa e analisasse os dados com rigor, para que possa intervir favoravelmente com ações para ajudar na condição de estruturar melhor as escolas do Ensino fundamental I e II alavancando a melhoria de qualidade da educação do município de Campinas.

A oficina deu um suporte para entendimento do estudo de caso, creio que foi bem esclarecedor para o momento. É certo que com os dados de sua unidade, cada gestor terá que fazer a tarefa de casa e analisar sua escola e como trabalhar essas questões no coletivo para elucidar e intensificar os trabalhos, cada vez mais pautados numa avaliação que possa apontar os ajustes necessários para melhorar a qualidade de seus contextos educacionais.

Seria bom se pudéssemos contar com o apoio da universidade para a discussão dos dados em nossa realidade...

Merece destaque positivo a forma como os gestores, uma vez familiarizados com o processo de análise exercitado coletivamente, reforçaram a relevância da AIP e, na presença do representante do departamento pedagógico (DEPE) posicionaram-se em favor da importância da universidade e da pesquisa realizada para fortalecer a luta pela qualidade social. Sentia-se no ar certo alento ao perceberem coisas que as escolas fazem e que estavam sendo desperdiçadas ou subvalorizadas tanto interna como externamente à rede.

2. A IMPLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO DA ESCOLA E A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA E ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

Creemos que a aproximação dos professores das universidades junto aos professores/gestores das escolas da rede municipal representou uma aliança importante no enfrentamento das tensões do campo avaliatório e permitiu inserir no debate outras vertentes que favoreceram novos acordos sobre significados da qualidade da escola. Fizeram ressurgir, inclusive, no âmbito institucional, os questionamentos acerca do reducionismo dos índices educacionais abrindo espaço para a retomada da formação humana como forte balizamento para o trabalho docente.

Animados pelo compartilhamento dos dados da pesquisa da qual participaram, o que se viu foi um bom engajamento dos pesquisadores da rede junto aos pares atuantes nas escolas, exclusivamente. A presença da universidade respondendo a uma demanda legítima de que as escolas precisam ter acesso aos dados da investigação de que participam, confirmou a relevância do OBEDUC como edital potente para a qualificação da escola pública.

A investigação sobre a escola cedeu espaço à investigação com a escola e isso fortaleceu os aspectos de confiança relacional entre universidade pública local e as escolas da rede municipal fazendo-os melhor entender e engendrar formas de colocar seus interesses e saberes a serviço dos interesses de todos os estudantes e de seus direitos à aprendizagens amplas e cidadãs. Essa forma de trabalho mesclou investigação e ação. Teve dimensão formativa, assumiu perspectiva emancipatória e contribuiu para dirimir algumas reservas dos profissionais da rede em relação às investigações que são feitas nas escolas pela universidade.

Parafraçando Prado de Souza e Marcondes (2006) quando tratam do avaliador-parceiro, destacamos que

[...] o pesquisador-parceiro tem um acesso consentido a uma variedade de situações que possibilitam a escuta das práticas,

buscando descobrir sua espacialização e temporalidade, tentando penetrar nos sentidos, na perspectiva dos seus atores. Para tanto precisa selecionar os momentos que permitam manifestações do *habitus* do grupo (p. 29).

Creemos que trabalhos de apoio às escolas para que estas se mantenham firmes na luta pela qualidade social do projeto educativo que desenvolvem, exige que a universidade se implique no trabalho com a escola. Não como mero campo de coleta de evidências empíricas para sustentar teses acadêmicas. Trata-se neste sentido, de se aproximar bastante dos princípios da pesquisa ação, sistematizados por Barbier (1985) dos quais destacamos como importantes:

1. O conhecimento preciso e esclarecido da práxis institucional do grupo e pelo grupo (necessidade de saber mais para agir sobre a realidade);
2. a existência de relação dialética entre o grupo (entendido como pesquisador coletivo) e o objeto da pesquisa e a rede de implicações;
3. o reconhecimento de que objeto de conhecimento é construído, conquistado e constatado no rastro da práxis institucional;
4. a valorização dos fenômenos aparentemente marginais do processo (material simbólico e prático);
5. a identificação, por meio de análise diacrônica e dialética, da tendência do práxis do grupo (*trend* da práxis);
6. o reconhecimento dos momentos significativos, das totalidades parciais, das contradições dinâmicas inerentes ao processo de pesquisa-ação.

Barbier (1985) destaca que o grande propósito da pesquisa ação é potencializar a transformação de um grupo/objeto em um grupo/sujeito. Não mais o pesquisador e os atores da escola, menos ainda o pesquisador versus os atores da escola, porém o pesquisador com os atores da escola numa relação nova construída contraditoriamente. 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” (PRADO DE SOUZA; MARCONDES, 2006, p. 26).

Há vários níveis de implicação possíveis e desejáveis quando se investiga a escola e os processos de qualificação que desenvolve intencionalmente ou como forma de resposta aos mecanismos de controle externo. Estes níveis vão desde a implicação afetiva, como histórico-existencial como ainda profissional que afeta tanto ao pesquisador como o grupo de pesquisados. Isto interfere na qualidade das relações e na linha do tempo de constituição da identidade do grupo novo que passam a compor.

Essa experiência vivida conflituosamente foi traduzida por Barbier (1985) como típicas do tempo de transição entre grupo-objeto e grupo-sujeito.

Isso reclama por um tempo de reflexão que pode ser favorecido pelo pesquisador que se apercebe e que usa produtivamente este momento para amadurecimento do coletivo. Sucede-se uma fase mais crítica onde há espaço para a confrontação das diferenças na qual se desenvolve um respeito ao pluralismo decorrente dos diversos repertórios culturais existentes.

Esta etapa é fundamental para que o grupo, ainda objeto, consiga avançar na constituição de sua condição de grupo-sujeito, alcançando a “fase do esclarecimento do incontornável” onde as contradições, de distintas naturezas são enfrentadas, interpretadas o que leva o grupo a construir alternativas articuladas de ação, visando superar o ‘incontornável’ (BARBIER, 1985, p. 178).

Desse sucessivo movimento ascendente, o grupo envolvido no processo (pesquisador coletivo) refaz seu contrato social, agora revigorado em suas bases, com elucidação das implicações e diferença entre seus membros. Potencializam-se as condições de avanço no processo pois superam o estágio ingênuo do estar junto (juramento burocratizado de fidelidade no dizer de BARBIER) para assumir sua maioria e estabelecer o pacto da “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004) em que como atores fixam acordos, princípios, ritmos,

assumindo a “autonomia da vontade coletiva”, na produção do bem comum.

Um grupo se torna sujeito no processo; exatamente pela experiência concreta de tentativas múltiplas de superação de sua condição de grupo-objeto no processo.

Não há nenhuma possibilidade de conquista deste estágio de grupo-sujeito sem trabalho árduo e situado na realidade da escola com suas contradições. Não há nenhuma possibilidade desta conquista de grupo-sujeito sem que se tenha a humildade necessária para repensar os caminhos trilhados, as escolhas feitas, as ênfases dos argumentos usados, as razões que tornaram tão dificultoso aceitar o ponto de vista do outro, os interesses pessoais que fizeram desta experiência algo tão singularmente importante.

Ter propiciado esta experiência aos gestores durante a oficina de trabalho, pareceu-nos formativo sob o ponto de vista pedagógico e político. Mas isso reclamava por desdobramentos no chão das escolas. A qualidade social não se efetiva com discursos sobre. Não se trata de apropriação intelectual consumida de modo privado. Trata-se de uso edificante do conhecimento para alavancar a qualidade da escola na direção dos interesses dos estudantes.

Buscaremos agora discutir alguns percalços do caminho após a realização da oficina que terminou, com discursos muito engajados dos gestores em nome da qualidade social da escola, contestando o reducionismo das medidas informadas pelo IDEB. Posturas assumidas publicamente, inclusive, com a aquiescência dos responsáveis pelas políticas de avaliação da rede municipal de Campinas. Pacto firmado em defesa da qualidade social. A esperança ganhou força. O que será que acontece, entretanto, entre a vontade e a materialização desta vontade no cotidiano das escolas?

3. MUDOS QUE FALAM A SURDOS? O ETERNO DILEMA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E O PROTAGONISMO DAS EQUIPES GESTORAS EM XEQUE

Temos percebido que sazonalmente chegam às escolas relatórios que falam algo sobre a qualidade dos processos que estas levam a efeito no cotidiano com vistas a interferir nos resultados de aprendizagens dos estudantes. Quase sempre estes relatórios destacam a relevância das metas alcançadas e apontam áreas que requerem mudanças para superar as vulnerabilidades evidenciadas pelos índices, à luz das variáveis que os constituem. Esta cultura tem se naturalizado assim como a reação dos atores da escola aos números que a avaliação faz circular.

Quase sempre observa-se certa passividade dos atores diante dos resultados da avaliação externa, nem sempre reconhecidos como legítimos pela escola. As rodadas de divulgação dos relatórios geram pouco ou nenhum debate e embora seja crescente a crítica que os indicadores usualmente utilizados reduzem a qualidade da escola, poucas reações contra-regulatórias tem sido observadas. Os dados tendem a ser desperdiçados posto que poderiam ajudar, pelo menos, a mobilizar as forças da comunidade escolar para reações propositivas que evidenciassem que os profissionais da escola pública tem trabalhado e muito para enfrentar as condições de vida que afetam o desempenho dos estudantes nos testes padronizados que se atrevem a classificar a escola. Assim, é dever de transparência confessar que vislumbramos, frente aos dados de avaliação de cunho mais qualitativo e “produzido” pela escola, que as coisas poderiam caminhar diferentemente.

Considerando que a avaliação se constitui um ato de comunicação entre os atores envolvidos na construção da qualidade da escola pública, silenciamentos diante dos dados da avaliação nos causam preocupação.

Dados de avaliação precisam ser apropriados, entendidos, problematizados, contestados, traduzidos para que todos os atores

possam se beneficiar deles e, juntos, deliberarem a partir dos novos sentidos por eles produzidos.

O saudável exercício de interpretar tanto aquilo que a avaliação nos diz quando se mostra como o que nos diz quando oculta nuances para que não nos digam nada, é imperativo. O desvelamento fica por conta dos leitores. Mas, atos ligados à gestão do processo podem ser úteis para se superar a indigesta sensação de “mudos que falam para surdos”, citado por Molo (1978) ou de profissionais que se fazem de surdos emudecendo as vozes que precisariam falar em nome da qualidade social e dos interesses dos estudantes. Há que se aprender a fazer falar os dados da avaliação para que o diálogo recupere sua força. Há que se aprender a ouvir o que os dados da avaliação tentam dizer e para tal há que se assumir posicionamento e há que se favorecer o pronunciamento das vozes silenciadas.

A possibilidade de estimular redes de conversação mais fecundas sobre a qualidade da escola pública envolvendo os múltiplos atores, fortaleceu-se um pouco mais diante dos novos indicadores de qualidade social construídos em parceria com os professores e socializados com os gestores conforme sinalizamos.

Ao oferecer aos gestores outro conjunto de indicadores que permitiam mapear como a escola se movimentava, sua forma singular de construir qualidade, os esforços próprios envidados em nome do direito das crianças aprenderem algo além do que os índices atestam, no momento primeiro, evidenciou certo entusiasmo nos gestores participantes da oficina, que pareciam ávidos por trabalhar os dados em suas realidades locais. Testemunharam publicamente seu desejo de novas oportunidades de formação associadas aos resultados das pesquisas desenvolvidas na rede pela universidade e devidamente debatidas à luz da formação humana.

Uma comunidade bem informada e sintonizada com o desejo de mudar qualitativamente a escola tende a se afastar daquilo que Barbier (1985) define como “anergia institucional” (a comunidade não reage a nada, criando zonas de consenso ou conformismo que podem imobilizar a mudança). A avaliação institucional pode auxili-

ar um grupo a superar este estado de anergia, fazendo soar os alarmes institucionais por meio do questionamento dos seus processos internos e externos.

Obviamente os problemas listados tornam visíveis os compromissos com a busca da solução e quem são os destinatários destas demandas. A avaliação pode, assim, tornar-se instrumento útil para a gestão da escola, orientando tanto o diálogo com o nível central como com a comunidade local, objetivando o monitoramento do pacto de “qualidade negociada” firmado num determinado tempo. Ajuda assim a que observem as consequências dos processos de avaliação. Permite que se supere o momento de diagnóstico e que a comunidade da escola possa enfrentar os obstáculos evidenciados de forma responsável e ativa.

Colocar os atores em contato com percepções de qualidade social presentes na realidade escolar em que atuam, parecia ser muito relevante, inclusive, para ampliar a implicação destes atores com estes indicadores desprezados pela avaliação externa e que penalizam o direito das crianças e jovens de aprendizagens mais abrangentes e socialmente pertinentes. Um diálogo verdadeiro entre atores diferentemente situados mas movidos pelo desejo comum de uma escola comprometida com o direito de todos os estudantes aprenderem, nos levou a celebrar, precocemente, a possibilidade de superação da atual forma de diálogo (?) propiciada pela avaliação externa.

A oficina se constituía apenas como uma estratégia para fortalecer as equipes gestoras para o trabalho com a comunidade escolar e cumpriu seu papel. O círculo virtuoso da avaliação estava apenas começando e, dependia agora, do protagonismo dos gestores centrais e locais para circular e fazer falar aos números da avaliação. Terminada a oficina, vários gestores haviam demandado ajuda dos pesquisadores para pôr em debate em suas escolas os indicadores de qualidade social construídos pelos professores. Temíamos nem dar conta da demanda, tamanho era o entusiasmo dos gestores assumido publicamente na presença do DEPE – Departamento Pedagógico

da SME. Surpreendemo-nos, no entanto, com certa apatia das escolas e dos gestores da rede no *Day After*.

As pesquisas sobre AIP de modo recorrente sinalizam a dificuldade de organizar fluxos e processos que instiguem a comunidade escolar a pensar sobre os dados de modo consequente e articulado. Resulta daí a fragilidade dos movimentos de interpretação dos significados dos dados. A baixa acuidade dos participantes diante aos números da avaliação interfere negativamente nos processos deliberativos. Há que se planejar tempos e espaços pedagógicos para que os atores da escola dialoguem sobre os resultados obtidos na avaliação externa como também os internamente produzidos.

A essência da AIP reside nesta capacidade de os atores romperem com práticas mecanizadas de comunicação de resultados e retomem o comprometimento com a retórica dialógica. Alguns gestores falam, poucos professores escutam, quase ninguém se sente afetado pelos números da avaliação. Outras vezes, os gestores nem falam, os professores igualmente não demandam e os números ficam aprisionados nos relatórios, inertes de significação. Dados que mesmo comunicados não produzem ruídos, não ressoam. Dados mudos. Dados mortos. Afinal, para quê serve tanta avaliação sobre a qualidade da escola?

4. A GESTÃO DAS PRIORIDADES E A CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES EM TEMPOS NEBULOSOS. A AIP COMO ESPAÇO DE ORGANIZAÇÃO DOS ATORES EM NOME DA QUALIDADE SOCIAL

Avalia-se a qualidade da escola pública para oferecer subsídios aos atores capazes de afetar e adensar os processos deliberativos que realizam. Dados de avaliação não devem ser desperdiçados, menos pelo que veiculam e mais pelo que oportunizam quando podem servir ao pretexto de reunir a comunidade para pensar sobre seus caminhos e suas consequências sobre as crianças.

Não é incomum vermos as equipes gestoras invocarem a falta de tempo e a excessiva demanda de atividades a ser cumprida como impeditivo para a realização de atividades de cunho reflexivo junto às suas comunidades. Assim, a aceleração dos tempos e a rarefação dos encontros coletivos, típicos de nosso tempo, conspiram contra os processos de avaliação institucional participativa posto que a avaliação é categoria que envolve alta complexidade e precisa ser trabalhada em conjunto (SORDI, 2006).

Instigados pela provocação de MacBeath e colegas, no livro “A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor” (2008), entendemos que a forma de gestão dos dados da avaliação podem beneficiar a escola no que se refere ao seu projeto pedagógico, desde que a mediação dos gestores seja regida fortemente pela defesa dos interesses e direitos das crianças. Os autores advertem que há clara necessidade de a escola se posicionar frente aos inúmeros problemas ou atividades que deve realizar ou prestar contas sob pena de muito trabalhar sem que a qualidade social se configure como possibilidade. Há, segundo os autores,

- a. Problemas (atividades) importantes e urgentes;
- b. Problemas (atividades) importantes mas não urgentes;
- c. Problemas (atividades) urgentes mas não importantes;
- d. Problemas (atividades) nem urgentes nem importantes.

Nesse sentido cabe também um juízo de valor sobre os problemas que merecerão uma atuação mais contundente da equipe gestora para evitar que a escola trabalhe muito, centrada, no entanto, em “problemas (atividades) nem urgentes nem importantes”. Ou, urgentes e importantes mas não para o interesse das crianças. Burocraticamente importantes e exatamente por isso altamente ceifadoras das energias das equipes escolares. Para quem a escola trabalha? Pergunta que nos desafia e nos convoca a uma tomada de posição.

Igualmente cabe pensar na responsabilidade que os gestores centrais possuem quando induzem as escolas a trabalharem em uma direção ou em outra. A contradição performativa se estabelece toda vez em que as prioridades elencadas pelo Poder Central não se man-

tém aderentes ao discurso da qualidade social da escola pública e ou desconsideram as condições objetivas da escola.

Dados de avaliação precisam desta priorização na agenda política do município. Ao subestimar esta prioridade, forçosamente (ainda que de forma sub-reptícia) se fortalece outra concepção de qualidade que prescinde da avaliação crítico reflexiva e que se contenta com uma avaliação marcada pelos interesses economicistas a quem importa apenas o produto e não o processo, em especial, se este se atrever a práticas de interpelação e produção de novos sentidos.

Sentimos certa apreensão quando nos deparamos com a reação ou falta de ação das equipes gestoras diante dos resultados de qualidade social das escolas sob sua responsabilidade. Isso nos fez indagar pelos significados desta postura leniente.

O que justificaria a demora em socializar os dados junto ao coletivo escolar? A sonegação do direito dos professores ao acesso aos resultados da pesquisa de que foram sujeitos geraria que implicações internas e externas? Como entender o não compartilhamento das aprendizagens provocadas pela investigação, posto que as mesmas poderiam empoderar os professores na luta pela qualidade social. Mais ainda, trabalhar os indicadores da qualidade social percebidos pelos professores em sua escola, poderia inclusive afetar-lhes positivamente a autoestima nestes tempos em que a figura do professor vem sendo tão maltratada... Como silenciar sobre este tema? A que se deve esta inação de boa parte das equipes gestoras?

Igualmente cabe uma palavra sobre a apatia dos gestores do nível central que emudeceram quanto à priorização deste debate nas escolas. Ao receberem oficialmente um banco de dados que tratava de indicadores de qualidade social das escolas da rede a partir da percepção dos professores, os gestores ganharam acesso a um material de grande valor para que a AIP, assumida como política vigente, provocasse reflexões e motivasse os atores da escola a intensificarem novas práticas detentoras de qualidade social. Cabia demandar energeticamente que os dados fossem trabalhados. Curiosamente, a entre-

ga do relatório de qualidade social pela universidade coincidiu com a chegada dos dados do INEP sobre os índices das escolas da rede. Pouco se viu de atuação propositiva dos gestores centrais para orientar e demandar legitimamente das equipes gestoras um trabalho radical com os dados de avaliação recém-chegados. Quando pouco se vê de atuação em uma direção emancipatória, talvez fique mais estampada a opção pela atuação de cunho conservador.

Finalmente, importa recuperar que processos de AIP legitimamente propostos, precisam de condições objetivas, precisam ter espaço e tempo privilegiados para que a riqueza do processo que leva ao autoconhecimento da escola e que valoriza a auto-organização dos atores em torno do Bem comum, não seja subsumida no tafetismo do dia a dia que caracteriza o trabalho escolar. A constituição de um grupo-sujeito nas escolas organizado em torno de questões que realmente gravitem em torno dos interesses das crianças, pode pesar a favor do discernimento do que são realmente as atividades importantes e urgentes que devem reger as práticas gestonárias.

A falta de clareza dos gestores centrais de redes de ensino acerca das demandas desmedidas que impõe às suas equipes gestoras e que induzem o uso do tempo em atividades que pouco beneficiam as crianças precisa ser contestada. Silenciar-se não tem servido para mudar este estado de coisas. A organização das equipes gestoras para lutar por este tempo precisa ser examinada na perspectiva de mais uma ação contra-regulatória, resistência propositiva que se opõe a tirania do tafetismo que impede o pensar reflexivo, crítico e emancipatório da comunidade escolar.

5. EM FAVOR DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL: SILÊNCIOS (IN)COMPREENSÍVEIS?

Não venci todas as lutas mas perdi todas as vezes em que deixei de lutar.

Cecília Meirelles

Considerando que vivemos tempos políticos que constroem nossos esforços em defesa de uma escola pública com qualidade social, insistimos no risco que corremos quando abdicamos de nossa condição de grupo-sujeito. Quando optamos pelo silêncio. Silêncios (in)compreensíveis se considerarmos que as crianças precisam de vozes que defendam seus direitos de acesso a uma educação maiúscula, cidadã.

A AIP vem sendo estratégia implementada por várias redes de ensino como espaço de luta pela qualidade da escola pública. Espaço favorecedor do encontro dos vários atores para pronunciar-se acerca do projeto pedagógico da escola que ajudam a erigir.

Gestões democráticas devem favorecer o encontro destes atores também com os dados da avaliação e estimular a explicitação de novas dimensões avaliativas que ajudem a entender a complexidade do fenômeno educacional e as condições que afetam o trabalho docente na perspectiva da formação humana. Devem anunciar toda boa-nova! Usar sua voz e as palavras para que os pequenos avanços que se fazem no campo das políticas de avaliação em larga escala não permaneçam desconhecidos dos profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar. Desta forma contribuirão tanto para o desenvolvimento das novas gerações como para a revalorização dos profissionais da educação dando visibilidade a tantas outras coisas que a escola faz e que os testes estandardizados ignoram, desprezam ou acobertam.

Para que a AIP ganhe força não basta que se diga: aqui temos AIP. É preciso que se qualifique de que AIP estamos falando. É indispensável que se garantam condições objetivas para que a AIP possa ocorrer e propiciar o diálogo dos atores com os dados de avaliação de quaisquer natureza que chegam a escola. Condições que envolvem tempo e espaço. Condições que envolvem confiança relacional nas equipes gestoras. Condições que possibilitem encontros entre pessoas que lhes permita pensar sobre os sentidos do amanhã que ajudam a construir pelas escolhas que fazem no presente.

Se não se garantirem estas condições, pouca utilidade social terá um projeto de AIP nas redes de ensino no que concerne ao uso esclarecido dos dados da avaliação. Porém, entendemos pertinente lembrar que a responsabilidade pela anergia institucional não pode ser imputada a AIP desqualificando-a como estratégia de luta. Anunciar em alto e bom som este equívoco corrobora nossa visão de que alguns silêncios não são apenas incompreensíveis. São lamentáveis.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MACBEATH, John et al. **A história de Serena: viajando rumo a uma Escola melhor**. Porto, Portugal: ASA, 2008.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 11, n. 4, 2006

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez, 2005.

FREITAS, Luiz C.; et al. Dialética da inclusão e da exclusão. Por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C; RIOLFI, R; GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola Viva**. Elementos para construção de uma educação de qualidade sociais. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

MOLO, Suzane **Os mudos falam aos surdos**. Portugal: Estampa, 1978

PRADO DE SOUSA, C; MARCONDES, A. P. Buscando possibilidades para a avaliação institucional da educação superior.

Avaliação/RAIES, v. 10, n. 4, dez. 2005, ano 10.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005. vol 1

O ENCONTRO DOS PESQUISADORES COM SUA PRÁTICA E A REALIDADE DAS ESCOLAS: NARRATIVAS E APRENDIZAGENS PROCESSUAIS

Margarida Montejano da Silva

Adriana Farani

Alexandra da Silva Molina

Maria Aparecida Carmona Tanhes Anser

Sandra Pristina Tomaz

Simone Andrea Gon

Thais Carvalho Zanchetta Penteado

Jordana de Souza Silva

Uma parte de mim. É todo mundo, Outra parte é ninguém, fundo sem fundo. Uma parte de mim, pesa, pondera, outra parte, delira. Uma parte de mim Almoça e janta; Outra parte se espanta. Uma parte de mim é Permanente: Outra parte se sabe de repente. Uma parte de mim é só vertigem, outra parte Linguagem. Traduzir uma parte na outra parte Que é uma questão, de vida ou morte, será arte?
 Ferreira Gullar

INTRODUÇÃO

A defesa de uma avaliação da qualidade social da escola pública referenciada em valores que não os mercadológicos é uma construção coletiva, ela é espaço de comunhão e reconhecimento de uma responsabilidade compartilhada. Este princípio nos faz buscar os sentidos da participação das/nas/com redes de ensino num processo longo e intenso de permanente pensar sobre o fazer tanto das pesquisas quanto do que somos/realizamos em nossa profissionalidade. O projeto de pesquisa, denominado “A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabiliza-

ção partilhada em uma rede de ensino” Obeduc/Capes, tem por finalidade promover avanços no campo das políticas públicas de avaliação em que se busca introduzir referentes de qualidade social capazes de expressar a multidimensionalidade do fenômeno educacional, na contramão de uma leitura responsabilizatória e reducionista do que é vivido no âmbito da avaliação de larga escala atualmente (AFONSO, 2014)). Para este artigo vale destacar uma característica desta pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Campinas: os pesquisadores são profissionais da própria rede pesquisada. Tal asunção tem direta relação com a característica de que o projeto de pesquisa seja de compartilhamento entre a rede de ensino e universidade. Parece-nos que a aprendizagem da pesquisa caminha em mão dupla. Entendemos, nesta perspectiva, que o pesquisador/professor interfere no universo da escola pública por sua dupla condição, assim também como este universo atua igualmente na sua formação dupla (pesquisador e professor) Talvez possamos nos arriscar, inclusive que esta divisão, nesta condição, não se separam, ao se formar professor/profissional da rede também se formar pesquisador imerso e reflexivo de seu próprio trabalho.

Assim, além da finalidade e dos demais objetivos da pesquisa e das relações estabelecidas com a universidade, podemos dizer que é também objetivo do estudo qualificar a ação profissional do pesquisador e, neste caso especificamente, qualificar, ao mesmo tempo, o educador da escola pública uma vez que a aprendizagem do caminho interfere em seus espaços de trabalho indiretamente.

Isto, posto, optamos por compartilhar a seguir, narrativas dos pesquisadores que adentraram os recônditos das escolas investigadas, sua mediação com os sujeitos, as realidades vividas e o enfrentamento do dilema marcado pela complexidade de ser educador e pesquisador da mesma da rede de ensino. Por outras palavras buscaremos socializar parte das experiências vividas pelos pesquisadores no universo da escola pública, assim como verificar os efeitos das aprendizagens da pesquisa na prática profissional dos sujeitos em questão.

1. A OPÇÃO POR NARRATIVAS

Para compor as experiências das pesquisadoras, as convidamos a narrar parte do vivido como pesquisador implicado com a investigação.

O sujeito que se aventura numa atividade de pesquisa não se separa de si mesmo para desempenhar tal ação, logo ele está empenhado de histórias de vida, de dor, alegrias e esperanças. É um sujeito que se aventura a olhar e a observar a realidade na busca do inédito ou daquilo que constatará as hipóteses já levantadas. Contudo é um sujeito humano que se atreve a pedir licença para frequentar ambientes diferentes dos que habita, vasculhar documentos, provocar o diálogo com estranhos a fim de coletar conteúdos e, também produzir relatórios... Um sujeito vivo. E mais vivo ainda, pois é parceiro de trabalho dos sujeitos com os quais conviveu nos espaços que circulou.

E desse sujeito que falamos quando pensamos nas narrativas. De alguém que imerso na realidade do trabalho de pesquisa se transforma, se produz. De alguém que, mesmo por um breve tempo, convive com outros, anota, descreve, escreve... mas toca, de algum modo, o outro.

Nesta perspectiva, apresentamos a seguir seis narrativas referentes à experiência da pesquisa cujos textos foram construídos a partir da seguinte provocação:

Prezada pesquisadora, solicitamos que conte livremente a sua história nesta experiência de diálogo com as escolas, recortando um episódio que a fez/faz refletir sobre o processo de constituição do tema pertinente à pesquisa, na relação com sua vida profissional. Neste sentido é a narrativa de um episódio e os sentidos produzidos no e com o vivido, demonstrando as aprendizagens e o seu protagonismo na instituição educacional. Lembre-se de que você é o sujeito da história.

A provocação não se restringia apenas para a reflexão do pesquisador, mas da duplicidade que o acomete neste contexto de pesquisa. Falar das aprendizagens e de seu protagonismo na condi-

ção de pesquisador e como reverbera na condição de profissional da educação. A narrativa, na perspectiva usada neste texto, tem pretensão de demonstrar os sentidos produzidos pelos pesquisadores sobre um evento, sua participação na pesquisa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos - LOED, ao mesmo tempo que são auto(biográficas) (LIMA, GERALDI e GERALDI, J., 2015). E como tais se apresentam.

[...] como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular. A experiência lida com as idiosincrasias do mundo. (p. 22).

Esta singularidade circulará nas narrativas.

Na continuidade de pensar as narrativas, retomamos um posicionamento de Deleuze (2009, p. 11), em que afirma que “escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida”. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. As narrativas escritas também representam um tempo vivido, contextualizado, marcado pelas características do projeto, do controle do dizível e do constante movimento do que dizer, por isso está também em constante fazer-se.

De igual modo Benjamin (1994, p. 205) expressa que “a narrativa alimenta o sujeito da experiência. O presente é o encontro do passado com o futuro. Quando voltamos ao passado, lembramos e criamos significados outros para aquilo que foi, mas ao trazermos de volta, criamos outros tempos e outros espaços e outras visões de mundo”.

Importante ressaltar que as narrativas traduzem elementos dos espaços escolares registrados na memória das pesquisadoras que, de modo livre a organizaram. E neste quesito, não ha regras. Cada uma narrou a seu jeito. Como não é objetivo a identificação

dos sujeitos e tampouco o lócus da investigação, as pesquisadoras serão chamadas por número de 1 a 6. Vamos a elas.

2. COMO TEIAS DE SENTIDO, AS NARRATIVAS E AS APRENDIZAGENS

A QUALIDADE DE UMA ESCOLA - UM OLHAR PARA O CAMINHO PERCORRIDO, EM TRÊS TEMPOS

PESQUISADORA 1

Já são quase quatro anos... de pesquisa, de observação, de estudo, de discussão e de aprendizagens. De concordâncias e dissensos, de argumentação, de confirmação e refutação de hipóteses.

Se eu estivesse só na escola - é lá que sempre estou - não teria aprendido tanto. Se eu estivesse só na formação acadêmica não teria aprendido tanto. Esse olhar para a atuação dos diferentes atores na escola, que são também autores, no seu fazer diário, nas discussões nos espaços coletivos da escola, trouxe-me a possibilidade de olhar para o fazer na escola de diferentes ângulos. Isso é um privilégio e exige um olhar criterioso porque ser um educador, servidor público e um pesquisador dessa mesma rede de ensino exige disciplina e rigor. Rigor metodológico, rigor epistemológico. O que esses atores acreditam que qualifica a escola? O que o pesquisador percebe que qualifica a escola?

Narrando esse percurso recupero três momentos. O primeiro se refere aos acompanhamentos dos docentes nos “Tempos Docentes Coletivos –TDCs”, espaços privilegiados de observação. Em um desses dias estava eu com o grupo e todos ao redor de uma bonita mesa de madeira, desenvolviam uma reunião de Conselho de Ciclo e uma das professoras, retirando da bolsa uma série de atividades do aluno “K” mostrava ao grupo e dizia, “[...] olhe as produções dele. Ele melhorou muito. Está escrevendo... olhe o texto.” E mostrando outro escrito: “Ele não fazia isso até dois meses atrás.” E uma colega pro-

fessora, olhando para as produções dizia “Sim. Ele foi meu no ano passado e certamente avançou muito. As atividades de apoio estão ajudando [...]”. E olhando o grupo, eu percebia que todos conheciam o aluno e falavam algo sobre ele, contentes com sua aprendizagem esperada pela escola. Era uma conquista de todo o grupo. Pensei: isso é qualidade.

O segundo momento diz-me do dia em que nos organizamos em uma Reunião Pedagógica de Planejamento e Avaliação – RPAI. Eu havia pedido uma horinha da pauta para conversarmos sobre o que os docentes observavam que a escola fazia que imprimia qualidade à mesma e que não era visível aos testes de larga escala. Nosso item era o segundo da pauta. O primeiro foi uma discussão apaixonada e sofrida sobre “o quê” nas relações entre equipe gestora e docentes não estava dando certo. Estavam todos machucados, docentes e gestores. A qualquer momento poderia vir o choro que, para alguns, veio. Os docentes e gestores foram falando e aparando algumas arestas. Outras ficando pelo caminho e se percebia que continuariam a espetar. Após quase uma hora encerrou-se essa conversa carregada de tensão e a orientadora pedagógica me passou a condução do segundo item. Eu pensei... “Ai meu Deus, e agora? Deixo essa conversa para outro dia?” Não deixei para outro dia. Eles estavam sentados uns atrás dos outros e eu disse: “Nós educadores somos corajosos para discutir questões tão delicadas como as que vocês acabaram de discutir. Vamos fazer um círculo para nos olharmos e conversarmos um pouco sobre tudo isso que vocês fazem e que qualifica essa escola mas, mas acaba não tendo visibilidade?” Alguns sorriram, outros respiraram fundo e tivemos uma ótima e reveladora conversa. Confirmei: a escola é sempre surpreendente.

O terceiro momento dessa narrativa me leva até o final do ano de 2015 quando sintetizei as observações de gestores e professores sobre suas percepções da qualidade da escola e sentei-me com a orientadora pedagógica e a vice-diretora. Compartilhei com elas o que gestores e professores apontaram, segundo meus registros, que a escola fazia e que a tornava uma escola de qualidade: As discus-

sões coletivas sobre os alunos; a busca insistente pelo êxito do estudante; a preocupação com o estudante em sua inteireza, com a família; a teimosia em não deixar os alunos se tornarem infrequentes; a busca por ajuda em outros setores... Percebi que se sentiram reconhecidas ao ouvir um educador-pesquisador externo levantando esses pontos a partir da observação na escola. Percebi a importância que o reconhecimento externo tem para o autorreconhecimento da escola. Como um espelho para a escola se enxergar.

Três momentos que dizem da qualidade que se produz numa escola, num espaço onde estudantes e educadores se formam, conformam, transformam... ao mesmo tempo, todo dia.

EU E MEUS PAPÉIS SOCIAIS NA PESQUISA

PESQUISADORA 2

Quando lanço meu pensamento para o início desta pesquisa, resgato o receio que tinha em desenvolvê-la nesta escola, pois desde que entrei na Rede de Campinas, havia em mim uma atração por ela. Não sei se pela localização, pela comunidade ou se pelas pessoas que lá trabalhavam. Lembro-me do dia em que cheguei na secretaria da escola com a carta do Laboratório (LOED) para confirmar o aceite da equipe gestora, em continuar a pesquisa. Fui recebida friamente pela direção, pois havia uma indisposição presente que naquele momento não identifiquei se era a mim ou ao laboratório. Contudo, quando anunciei que teria uma participação diferenciada nesta pesquisa, atuaria como a “uma amiga crítica” e poderia auxiliar nos momentos em que a equipe quisesse compartilhar comigo, questões de seu cotidiano, bem como de que havia a possibilidade de participação de outras pessoas do laboratório, conforme os interesses da escola, senti que os ânimos mudaram. Fez-se espontaneamente a crítica aos pesquisadores que passaram anteriormente pela escola e do não retorno dos mesmos ao final da pesquisa. Ouvi com respeito e, em silêncio.

Esta disponibilidade de certa forma abriu espaço para que eu pudesse entrar no universo da escola com menos apatia, contudo ainda me sentia estranha, pois precisava viver alguma situação na escola que me fizesse ser útil e me levasse a fazer parte daquela história que só começava.

Ficava a observar, em minhas idas à escola, quando seria o momento em que faria sentido a minha presença ali. O fato de ser parte da rede e estar nesta escola como uma estrangeira produzia uma confusão nos papéis que eu desempenhava. Como separar a servidora pública da pesquisadora se ambas coexistiam? Esta dualidade enfrentou a prova de fogo numa reunião de TDC, quando o grupo estava dividido sobre um recurso de reconsideração de resultados, aberto por uma mãe de aluno, que havia sido reprovado por faltas. A discussão fervia entre posicionamentos contrários sobre irresponsabilidade, indisciplina e quantidade de faltas. O grupo seguia comandado pela OP (orientadora pedagógica) e direção. Eu tinha de não me meter nas questões da Rede e, ao mesmo tempo, sentia o desejo de dizer ao grupo, calma,... a legislação permite uma análise mais cautelosa... estava já impaciente. Contudo, contive meu ímpeto e fiquei a observar a discussão entre o grupo que, após quase duas horas de discussão, surpreendentemente avançou, levando em conta que, além do aspecto burocrático que envolvia a situação, havia um sujeito humano que precisava ser considerado. Ufa!

A situação vivida marca a minha presença na escola e me ensina três coisas: 1 - a necessidade de controlar a ansiedade; 2 - de que é preciso colocar o problema na mesa e esgotar todas as formas de entendê-lo; e 3 - de que o coletivo da escola tem força própria e é preciso respeitá-lo por isso.

Estas aprendizagens fizeram com que a “amiga crítica” ganhasse vida na escola, pois o grupo de professores, com a anuência dos gestores quiseram espontaneamente, ouvir-me. Esta situação de algum modo desconstruiu o dilema anterior, pois, naquele momento estava em jogo a defesa da condição humana que requer, além dos papéis profissionais que exercemos, o compromisso com a ética e a

qualidade social da educação destinada às crianças. Que independente do campo ou da modalidade da pesquisa, o pesquisador no grupo tem objetivos definidos, portanto deve respeitar tudo o que vê e ouve. Observar detalhes, expressões, clima e ouvir sem julgar. Anotar sempre. Quanto ao tempo destinado à investigação, posso dizer que o que vale mesmo é o que se aprende nesta rica relação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa.

MINHA EXPERIÊNCIA NESTA PESQUISA

PESQUISADORA 3

Minha experiência nesta pesquisa foi interessante, pude manter um diálogo com a escola, buscando resgatar um pouco de como estava organizada e como nesse momento, busca-se uma nova identidade, a partir dos integrantes atuais do corpo docente e gestores.

Quando iniciei a pesquisa nessa unidade de ensino em 2013, a escola contava com duas gestoras, a diretora recém-chegada e a vice-diretora. A Orientadora Pedagógica era uma professora, substituindo temporariamente, pelo fato do cargo de OP- (orientadora pedagógica) encontrar-se vago naquele ano.

A partir de 2015, a escola passou por uma mudança brusca de gestão. As duas pessoas que compunham a equipe gestora saíram da unidade, diretora e vice-diretora. A diretora havia saído por solicitação de exoneração e a vice-diretora, por aposentadoria de tempo de serviço. Hoje a escola está constituída por outro grupo de gestores. Em meados de 2015 veio a Orientadora Pedagógica, já e a diretora e vice diretora, iniciaram em 2016, após remoção de cargo.

Dos professores antigos, conforme declarou a orientadora pedagógica, restaram poucos, cerca de 80% saíram da escola, nos últimos anos, por aposentadorias ou mesmo por solicitação de remoção, para outras unidades de educação.

Minha inserção na escola se deu em meio a essas mudanças. Foi importante na medida em que vivenciei o ontem e o hoje, enquanto pesquisadora e observadora da escola, poder contribuir com a política educacional de Avaliação Institucional da rede Municipal de Campinas.

Eu, enquanto gestora da rede Municipal e com alguma experiência no trabalho com Ensino Fundamental I e II, me sentia co-responsável em poder ampliar as possibilidades de entendimento com relação aos enfrentamentos das questões cotidianas da escola e minimizar os anseios advindos do novo, do desconhecido, sem contudo ser evasiva, buscando sempre agir com muita cautela e discernimento nos momentos coletivos.

Existe uma preocupação da escola em relação à participação das famílias e, por conta disso, houve recentemente, um encontro denominado “Dia da família” muito interessante e produtivo, reunindo no ambiente escolar vários atrativos, como: oficinas, apresentações culturais, que possibilitou o encontro entre pais, comunidade, educadores, alunos, num dia específico para a trocas.

Esse encontro possibilitou a abertura para o diálogo, o lazer, a possibilidade de exercitar a amizade a solidariedade e a cidadania.

A equipe gestora, ancorada pela equipe de professores e funcionários, está muito empenhada em demarcar os resultados desse ano de trabalho, planejando, avaliando, replanejando as ações pedagógicas, de forma que possa se ver os resultados obtidos, revistos quando necessário e pensando ações que possam refletir numa escola pública com muitas qualidades com visão social em todos os segmentos do trabalho realizado cotidianamente.

Vejo hoje, uma escola que está caminhando embasada em propostas consistentes, dando passos pequenos, porém significativos, concluindo e avaliando os resultados dos projetos. Existiam várias, pequenas frentes de trabalho, foram avaliadas e eliminadas para que as forças fossem somadas para que os projetos mais significativos fossem preservados e melhorados, e os resultados começaram a aparecer de forma mais abrangente.

Aprendi muito com a pesquisa de campo, aprendi a ver e não só a olhar! Muitas vezes quem está de fora, faz críticas severas sem embasamento da realidade de uma escola, jogando responsabilidades para a equipe gestora ou mesmo para o corpo docente que não leva a sério o trabalho desenvolvido nas escolas por serem públicas.

Existem, sim, problemas por se tratar de unidade de grande porte. Porém o corpo administrativo, junto à equipe de educadores está buscando sempre se alinhar nos objetivos propostos pela escola, para além do planejado e almejado. Esse aprendizado fica muito claro para mim enquanto gestora de unidade de ensino, que para além do planejamento existe a necessidade do cuidar, ficar atento as diferentes demandas que surgem inesperadamente dentro de uma unidade escolar, principalmente manter um diálogo claro, franco com todos, fazendo com que a comunicação aconteça entre a equipe e a comunidade, dando feedback dos resultados. A queixa é quase sempre da falta de comunicação entre os pares e a comunidade escolar. Esse papel deve ser claro para a gestão escolar, num trabalho transparente e conjunto ao coletivo da escola.

Enquanto pesquisadora coloquei-me, eu me coloquei, à disposição da equipe para contribuir nas reflexões do coletivo e somar enquanto um olhar de fora da unidade e ao mesmo tempo engajada nos projetos educativos da rede, pesquisadora do LOED, envolvida nas questões pedagógicas de ensino que é o objeto de estudo do qual participo.

A Avaliação Institucional da Rede Municipal de Campinas é um marco que deve ser multiplicado, ancorada nos trabalhos desenvolvidos no cotidiano das escolas, cujo o protagonismo deve perpassar as dificuldades, ampliando o fazer consciente nas escolas, dando voz aos participantes, empoderando a equipe para a realização dos trabalhos com qualidade aos alunos.

Vejo uma escola promissora, com um grupo de educadores que está envolvido no processo ensino aprendizagem, e uma comunidade que está somando esforços para que seja uma boa represen-

tante da escola pública de qualidade social, ao qual todos nós almejamos nesse processo.

A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA EM DEBATE

PESQUISADORA 4

Considerando minha participação como pesquisadora junto ao projeto OBEDUC intitulado “A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” e, frente aos propósitos desta pesquisa, trago um recorte de uma das ações desencadeadas que, considero, gerou impacto para os gestores educacionais e muito contribuiu para minha formação.

Com o objetivo de dar a devolutiva aos gestores educacionais, por meio de um relatório, dos dados oriundos da aplicação dos questionários/instrumento de avaliação da qualidade da escola com componentes qualitativos, aplicado junto aos professores das 41 EMEFs de Campinas, ocorreu a oficina intitulada “Indicadores da qualidade social – uma análise sob o olhar dos professores da Rede Municipal de Campinas”.

Cabe destacar que esta oficina tinha como propósito possibilitar aos especialistas presentes, a identificação dos elementos que compõe o relatório quantitativo; o estabelecimento de relações entre estes elementos visando sua análise junto à comunidade escolar; e, desafiá-los a eleger outros indicadores a partir da realidade e singularidade de cada escola.

Assim, os especialistas foram subdivididos em grupos, foi feita a abertura dos trabalhos pela coordenadora que explicou os objetivos e a dinâmica prevista para esta oficina e, na sequência apresentou e problematizou a situação hipotética deflagradora das reflexões sobre os indicadores de qualidade social, a este grupo de especialistas.

Explicitado o cenário, vale pontuar que participar desta oficina, na duplicidade do olhar - como pesquisadora do OBEDUC e como gestora da RMEC, ampliou meu olhar, pois refletir coletivamente sobre as marcas da qualidade social na escola pública municipal a partir do olhar dos docentes, é um desafio que se apresenta aos gestores educacionais.

Há de se destacar que, como pesquisadora, me coube a tarefa de efetuar o registro deste momento da oficina realizada junto a este pequeno grupo de especialistas (diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores) e, ao documentar as manifestações destes sujeitos/produtores de conhecimento acerca dos dados explicitados na situação hipotética, pude perceber que a oficina atingiu o objetivo proposto, pois incitou o debate entre os especialistas, no que tange à busca dos sentidos e significados para os índices de qualidade social apresentados.

Ao realizar o exercício de compreender/apreender/analisar os índices de qualidade social expressos nos relatórios, e de estabelecer relações entre estes elementos visando sua análise junto à comunidade escolar, os gestores foram desafiados a eleger outros indicadores, e, também, a trazer suas sugestões/proposições. Assim, apontaram que consideraram necessário:

- Discussão destes indicadores de qualidade social com as Comissões Próprias de Avaliação (CPA);
- Estudo e problematização destes indicadores de cada escola pela equipe gestora para posterior socialização com os profissionais da escola;
- Ampliação de ambientes de aprendizagem na escola;
- Ampliação de espaços e tempos coletivos;
- Ampliar o debate sobre questões objetivas tais como: jornada, recursos materiais, aprendizagem, etc.
- Ocorrer um salto qualitativo e redimensionamento das metas, de acordo com a realidade e singularidade de cada escola.

A leitura dos itens, a materialização do entendimento a partir da análise dos mesmos, e a proposição de novas maneiras de dialogar com esses indicadores a partir das condições objetivas e dos processos desencadeados em cada unidade escolar não é tarefa fácil, mas pude perceber o envolvimento dos gestores ao tentar decifrar/desvelar os dados apresentados.

Esse espaço coletivo reflexivo, me permitiu vivenciar momento singular de qualificação das relações entre a escola pública e a universidade e, entre escolas e especialistas, cada um contribuindo com o seu olhar a partir do seu lugar, ou seja, das suas condições objetivas.

Mediante este enredo, ao documentar as manifestações dos sujeitos/produtores de conhecimento pude perceber que a oficina atingiu o objetivo proposto, pois incitou o debate entre os profissionais envolvidos e oportunizou aos múltiplos atores a reflexão compartilhada sobre a prática, no que tange à busca dos sentidos e significados para os índices de qualidade social apresentados constituindo-se num espaço de “aprendizagem”.

UM RECORTE DA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

PESQUISADORA 5

Foram muitas as atividades desenvolvidas como pesquisadora junto ao OBEDUC nesses últimos anos. Escolher um recorte de uma pesquisa longa como essa já é por si só uma tarefa difícil. Desta forma optei por relatar a trajetória de aplicação do questionário junto aos professores de uma escola pública à qual sou pesquisadora para revelar algo que me chamou a atenção e que mesmo após a pesquisa ainda me incomoda: a falta de tempo e de espaços pedagógicos no cotidiano escolar suficientes para que os educadores possam repensar sua prática pedagógica e avançar na busca da qualidade social.

A princípio, aplicar um questionário parece ser uma tarefa simples e fácil: agenda-se um dia com a direção da escola, aplica-se o questionário e pronto. Tarefa feita. Nada disso! O que parece algo simples, quando entrelaçado ao dia a dia da escola torna-se um evento bastante interessante e revelador.

Meu primeiro contato para aplicação do questionário foi realizado por telefone com a gestão da escola. A diretora, muito receptiva, explicou que por meses a escola estava sem orientadora pedagógica e que desta forma ela estava à frente da coordenação das reuniões semanais junto aos professores.

Uma semana antes do dia combinado recebo um telefonema da gestão da escola desmarcando a aplicação do questionário: o TDC iria ser utilizado para uma reunião com alguns pais de alunos que estavam com problemas de disciplina e/ou aprendizado e não haveria tempo hábil para aplicar o questionário. Reagendamos a aplicação para quinze dias depois, pois na semana seguinte a pauta do TDC já estava comprometida com outros assuntos.

A aplicação do questionário no primeiro horário de TDC (1º a 5º ano) foi realizada tranquilamente. No segundo horário de TDC, a pauta era muito extensa e não houve tempo hábil para a aplicação dos questionários. Ao final da reunião, foi aberto espaço para a pesquisa. Os questionários foram entregues, mas os professores avaliaram que o tempo que restava para responder era pouco e pediram para reagendar a aplicação do questionário em outro TDC. Recolhi os questionários e combinamos de tentar encaixar novamente a aplicação do mesmo na extensa pauta dos TDCs semanais. Na semana seguinte foi feriado. Em consulta ao grupo de pesquisa, foi relatado essa dificuldade e optamos pelo não reagendamento da aplicação do questionário por não haver mais tempo hábil devido ao cronograma da pesquisa.

Contar detalhadamente a dificuldade de aplicar um questionário no período de dois meses tem aqui um propósito claro: o de refletir sobre os poucos espaços que são destinados para que os professores e gestores consigam pensar e repensar sua prática pedagó-

gica. São tantos os assuntos e as demandas internas e externas para a escola que o tempo das reuniões semanais são insuficientes. Os problemas e questões do cotidiano da escola engolem os poucos espaços destinados a repensar a escola. Esse gosto amargo da não realização da tarefa a mim solicitada pelo grupo de pesquisa é reforçado quando ao devolvermos o resultado da pesquisa à equipe gestora, a escola se depara com a mesma dificuldade: conseguir tempo nas reuniões para discussão dos dados junto ao grupo de professores.

E como avançar na qualidade social da escola pública sem espaço suficiente para discussão coletiva? Sem espaço para avaliação e autoavaliação das atividades desenvolvidas pela escola? A narrativa deste episódio junto a uma das escolas pesquisadas faz-me refletir o quanto ainda as políticas públicas precisam avançar em coisas básicas como propiciar às escolas mais espaços pedagógicos necessários para que ela possa olhar coletivamente para si mesma e perceber e reforçar o que tem dado certo assim como recalcular sua rota naquilo que ainda não está conseguindo atingir a aprendizagem dos seus alunos.

APRENDIZAGENS DA PESQUISADORA

PESQUISADORA 6

Em oito anos envolvida com o grupo de pesquisa do LOED muitos caminhos foram percorridos e muita aprendizagem foi vivenciada por mim. Em uma retrospectiva vou me lembrando, através de tantos diários de campo e relatórios produzidos, de cada fase da pesquisa e das diferentes ênfases nas inserções como pesquisadora nas escolas. Em um primeiro momento como atenta observadora, objetivamos compreender o movimento de implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) na escola pesquisada. Era o projeto de pesquisa de 2009-2012 e nele buscávamos perceber a participação dos profissionais, dos pais, dos alunos e da gestão da escola observando TDCs, reuniões de participação ampliada, Conselho

de classe/ciclo, reuniões de negociação, encontros e reuniões de CPA. O objetivo da pesquisa nos propunha apenas observar, sem ser permitida nenhuma intervenção do pesquisador na escola pesquisada.

Como gestora de EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) por dez anos, tendo implementado a AIP como projeto-piloto na escola, antes mesmo de ser Política Pública no município, o movimento de observar uma outra escola, com a condução do trabalho por outros profissionais, revelou-se instigante visto que os profissionais da escola observada demonstraram muito envolvimento com a questão e ainda, já possuíam uma forma singular e interessante de articulação do processo. A imersão na dinâmica das reuniões me provocava reflexões que foram me constituindo como pesquisadora e como profissional em busca de uma atuação cada vez mais efetiva como articuladora da AIP na escola.

Neste contexto, me senti motivada a ingressar no doutorado vinculada ao próprio LOED, com o intuito de aprofundar estudos na área da Avaliação, tendo como tema principal da minha tese a AIP na Rede Municipal de Campinas. Desenvolvi então meu trabalho de doutorado concomitante com o projeto do Grupo de Pesquisa.

No ano de 2013 iniciou-se o segundo projeto de pesquisa com objetivos e metodologias distintas do primeiro. O seu período de desenvolvimento deu-se em 2013-2016 e com ele buscamos elaborar instrumentos alternativos que pudessem revelar a qualidade social das escolas pesquisadas para além dos resultados expressos nas provas de larga escala comumente utilizadas para quantificar o trabalho realizado pelas escolas públicas.

Com uma metodologia de inserção dos pesquisadores no campo que agora apontava para uma atuação mais efetiva nas escolas pesquisadas, em uma perspectiva de “amigo crítico”, a minha experiência foi se ressignificando por permitir a proximidade com os profissionais da escola, incluindo a equipe gestora, e motivando um viés formativo nas propostas que efetivamente iam se concretizando em cada visita à escola.

Trago em meus escritos, produzidos em campo, o registro de um momento especialmente rico que fez sentido ao objeto de nossa pesquisa e no qual pude atuar protagonicamente nessa relação com a escola. Trata-se do grupo focal que coordenei na escola junto aos professores e equipe gestora para refletir sobre a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos naquela escola e que não era reconhecido nos testes externos.

O momento foi marcante, pois na medida em que motivei os professores a relatarem seus trabalhos, eles se envolveram e discorreram sobre inúmeras atividades diferenciadas que propõem aos alunos, revelando a concepção de defesa de uma formação mais ampliada do estudante e o compromisso com a comunidade.

Foi interessante perceber a satisfação dos professores em poder revelarem o trabalho realizado e ainda, sentir que o fato de verbalizarem sua atuação ia proporcionando mais e mais a expressão e o autorreconhecimento de tudo que realizam de fato com os alunos. Senti que se alegravam em ter voz e poder dar visibilidade ao trabalho em que acreditam, mas que pouco é reconhecido e valorizado. A OP da época me revelou, posteriormente, que o momento tinha sido de grande valia para outras reflexões que desenvolveram coletivamente em outras reuniões pedagógicas.

Paralelamente às minhas experiências de pesquisadora e doutoranda, mudei de atuação profissional através de concurso público e passei a atuar no cargo de supervisora educacional no ano de 2015. Não há dúvida de que os sentidos dos meus estudos e atuação como pesquisadora compõem a profissional que sou e que almejo ser sempre. As análises e reflexões constantes advindas desse movimento de pesquisa agregam à minha expectativa em ser uma profissional melhor e mais engajada com a escola pública a cada dia, independente do cargo que ocupo.

Me percebo como uma pessoa em constante formação e entendo formação como apreensão de conhecimentos significativos. A difícil tarefa em conciliar uma jornada diária de trabalho integral, com a tarefa de pesquisadora somente se revela importante e necessária quando

compreendo a relação entre aquilo que produzo na pesquisa acadêmica com aquilo que defendo e realmente consigo concretizar. Ser pesquisadora e ter oportunidades de atuar nas escolas pesquisadas me impulsionou a realizar um trabalho mais robusto e profundo no campo teórico e, conseqüentemente, mais coerente com as concepções de qualidade que almejo na escola pública.

AS IMPLICAÇÕES DE SER PESQUISADOR DA PRÓPRIA REDE

PESQUISADORA 7

Eu gosto muito do princípio da pesquisa deste projeto, a saber, o de ser realizada por um pesquisador que é profissional da própria rede. Há duas questões interessantes derivadas daí: ao chegar à escola eu já estava familiarizada com as condições de trabalho, inclusive sendo solidária nos casos das mesmas mazelas e, por outro lado, me benefico de estar ali para observar, para pensar junto e para me questionar e questionar o meu trabalho, na minha escola. Geralmente me surpreendo e me encanto com situações que vejo, com a forma como resolvem as questões. Estar próxima a um outro orientador pedagógico é poder tomar a distância necessária para analisar as ações, a vislumbrar a dimensão da atuação dele, coisa difícil de conseguir quando estamos ensimesmadas no nosso trabalho. Esta pesquisa me questiona o tempo todo e eu gosto muito de me sentir questionada, mesmo que às vezes fique claro que tenho muito a fazer e a aprender!

Na escola pesquisada que acompanhei na condição de pesquisadora do projeto, também sinto uma receptividade dos gestores e professores, como a me dizer: estamos todos no mesmo barco, temos um mesmo objetivo, queremos uma escola de mais qualidade e estamos trabalhando por isso. Qualidade social da educação da escola, o que escrever a respeito? Fiquei aqui pensando que há duas questões que tenho observado e são muito interessantes: um projeto ligado às africanidades e a participação dos alunos na CPA.

O projeto de africanidades experienciado pela escola em que estive como pesquisadora é interessante porque, apesar da existência da lei para que as escolas trabalhem este tema, isto efetivamente não acontece na maior parte das nossas escolas ou porque não temos formação, ou não temos materiais ou não estamos sensibilizados para a necessidade do trabalho com esta temática, isso quando todas as alternativas estão corretas. Desde que estou presente na escola – 2011 – se não me falha a memória, eles têm atividades permanentes ligadas à temática - um jornal, oficinas, espaço garantido na mostra de trabalhos e, este ano, não sei se foi a primeira, mas fizeram uma mostra dedicada à cultura afro. Era sábado, praticamente todos os professores estavam com trajes que de alguma forma remetiam à África. Havia música, danças e capoeira. Havia uma sala pra que se enfeitassem os cabelos. Personalidades negras em destaque. Podia-se, fazer uma viagem ao Egito – assumido como negro. Das painéis saíam um cheiro e um caldinho de feijão deliciosos. A escola estava em festa. Em festa estavam as crianças negras, se reconhecendo nas imagens, e as brancas, reconhecendo os amigos e entendendo o que historicamente aconteceu.

Para sabermos como o trabalho ali é desenvolvido, uma professora de Língua Portuguesa me contou a conversa que teve com um aluno: ela falou, por algum motivo, de trabalho escravo e um aluno a corrigiu – era trabalho escravizado, posto que esta condição não era natural. Uma aula dentro da outra, não? Atividades como estas são importantes para o currículo, mas são fundamentais para a vida de todos nós. É necessário viver celebrando a raça humana!

A outra questão de destaque é a participação dos alunos na CPA: eles são, dos dois segmentos representados semanalmente nas reuniões, o que tem maior número de membros – são 1 ou 2 por turma. O que sempre garante a presença de pelo menos 10 alunos. Além deles, participam duas professoras – uma dos anos iniciais e outra dos anos finais. Esta é a configuração atual da CPA que, desde 2015, tem se ocupado de questões como excesso de ausência dos alunos, qualidade da merenda oferecida e como essa merenda é ofereci-

da (utensílios, espaço...) – isso os levou a conversar com os profissionais que trabalham fora da escola para proporcionar a merenda e, depois, a fazer uma grande campanha para que todos aprendessem e efetivamente lavassem as mãos antes de se servirem para lanchar. Ou seja, eles são interessados na melhoria das condições da escola, são animados e criativos. Estão aprendendo a participar da vida escolar, estão aprendendo a viver.

Esses são temas, são habilidades que podem ou não ser ensinadas na escola, mas que nos alegram que estejam sendo vivenciados por esses alunos. Afinal, estamos tratando de qualidade social da educação.

CONCLUINDO SEM TERMINAR A DISCUSSÃO ...

Ouvir as pesquisadoras que se envolveram num intenso trabalho como esta pesquisa, nos possibilita uma abertura de sentidos que extrapolam o que está nas palavras escritas. Sentidos que não se esgotam, tanto porque aqui há um recorte das experiências vividas, como porque as narrativas contadas reverberam de diferentes formas nos ouvintes/leitores. Para nós podemos dizer que viver a experiência mobiliza ver no outro o nosso trabalho. O outro do campo de pesquisa, das escolas parceiras, é excedente de visão para os pesquisadores, que se veem e se questionam permanentemente sobre também o que são, o que fazem, como se relacionam e em que contextos realizam sua missão profissional. Reflexões sobre como conduzimos e como somos conduzidos por tempos institucionais, sobre nossa implicação em problemas cotidianos, sobre como há produção das crianças, dos professores para além do currículo oficial, para além do que as avaliações externas avaliam, estão entre as múltiplas leituras que as narrativas nos provocam.

Alexandra, Sandra, Thaís, Ciça, Simone, Margarida, Jordana, Adriana e em nome de todos os pesquisadores que se aventuram na prática das narrativas, recuperamos um trecho de Benjamim (1994),

no sentido de nos ajudar a entender que a experiência nos compõe e igualmente compõe a grande teia do real vivido. Para ele

[...] ao narrar uma história, o ouvinte adensa outras histórias, criando outros significados, a narrativa se faz como uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” (grifo do autor) da coisa narrada como uma informação, um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador. (BENJAMIM, 1994, p. 205).

Assim, na leitura das narrativas verifica-se que muito dessas marcas estão registradas para além das letras e, como a experiência da pesquisa forma os sujeitos envolvidos na trama indissociável do real. Os papéis de profissionais da rede e pesquisadores da rede, além de sofrerem a transformação da aprendizagem dos conhecimentos compartilhados, se misturam e se separam para atuarem na mesma composição da escola pública. Um entranhado no outro. Acrescidos na mesma luta pela qualidade social da educação de Marias, Josés, Doralices e João. Na mesma rede e na teia contínua da esperança de uma outra realidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p.487-507, jul. 2014.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; vol 1).

DELEUZE, G. A literatura e a vida. In: DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Trad. Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 2009. p. 11-16.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na

investigação em educação. **Educação em Revista**. vol 31. no 01. Belo Horizonte. Jan-mar 2015. p 17-44.

SOBRE OS AUTORES

Adilson Dalben

Licenciado em Matemática e em Pedagogia, especialista em Administração de Empresas. Mestre em Educação e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior nas áreas de Educação Matemática, Gestão e Avaliação Educacional. É professor na graduação na UNISAL-Campus São José; pesquisador colaborador no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos-LOED da Faculdade de Educação da Unicamp, no projeto Observatório da Educação-CAPES. Coordena o curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade SESI-SP de Educação. E-mail: adalben@uol.com.br

Adriana Bauer

Possui graduação em Pedagogia (1996), mestrado (2006) e doutorado (2011) em Educação, todos realizados na Universidade de São Paulo. Realizou estágio sanduíche no Evaluation Center (Western Michigan University) e estágio de pós-doutoramento no Institute of Education – UCL. Atualmente é pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando na graduação e na pós-graduação. É membro do Conselho Editorial da revista Estudos em Avaliação Educacional. E-mail: adbauer@fcc.org.br

Adriana Varani

Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela FE/UNI-

CAMP, na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores. E-mail – drivarani@gmail.com

Alexandra da Silva Molina

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, Orientadora Pedagógico da Prefeitura Municipal de Campinas. Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/FE-UNICAMP) e bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES - 2013-2017.

Ana Paula Carra Touschi

Graduada em Pedagogia (UNESP), especialização em Psicopedagogia Construtivista, Mestrado em Educação e doutoranda em educação (Unicamp). Membro do Laboratório de Observações e Estudos Descritivos - (LOED) – Faculdade de Educação Unicamp. E-mail: paulinhacarra@gmail.com

Antonio Carlos Miranda

Graduado em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação na especificidade Ensino, Avaliação e Formação de Professores, pela Universidade Estadual de Campinas. Professor no programa de Mestrado em Educação e na Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), campus Americana; membro da Comissão Própria de Avaliação - (CPA) e do grupo de pesquisa História da Práxis Educativa Social e Comunitária - (HIPE). Membro do grupo de pesquisa em avaliação na Faculdade de Educação – Laboratório de Observações e Estudos Descritivos - (LOED)/Unicamp, como pesquisador CNPq e no Projeto Observatório da Educação - Capes. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão, Planejamento, Avaliação Institucional e de Sistemas. E-mail: miranda.ac@uol.com.br

Charles Durães Leite

Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. Supervisor Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, membro do grupo de pesquisa em avaliação na Faculdade de Educação – Laboratório de Observações e Estudos Descritivos - (LOED)/Unicamp.

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

Pedagoga, especialista em Informática Educativa e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Sapucaí e professora do curso de pedagogia. É pesquisadora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED - Faculdade de Educação da Unicamp. Desenvolve pesquisa na área de avaliação educacional, políticas públicas e formação de professores. E-mail: geisavaz@gmail.com

Iria Aparecida Stahl Merlin

Psicóloga, Doutora em Psicologia Ciência e Profissão (PUCCampinas). Trabalhou com formação continuada de professores de ensino pré-escolar e fundamental na equipe de Saúde Escolar da Secretaria da Saúde do município de Salto. Tem experiências com docência, pesquisa e trabalho de extensão no campo da Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Dificuldades da Aprendizagem. membro do grupo de pesquisa em avaliação na Faculdade de Educação – Laboratório de Observações e Estudos Descritivos - (LOED)/Unicamp. E-mail: iriastahl@gmail.com

Jean Douglas Zeferino Rodrigues

Professor do IFSP - Instituto Federal de São Paulo, doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação – LOED/Unicamp. E-mail: jeanzefer@gmail.com

Jordana de Souza Silva

Graduada em Ciências- Habilitação em Biologia (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho/PR). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Ciências e Letras "Plínio Augusto do Amaral"). Especialista em Gestão Educacional pela UNICAMP. Mestranda em educação na Faculdade de Educação da UNICAMP/ Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da UNICAMP (LOED) e bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES - 2013-2017. Vice diretora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Atualmente é Coordenadora Pedagógica no Núcleo de Avaliação Institucional do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. E-mail: 14jordana@gmail.com

Luana Costa Almeida

Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp (2014), com período de estágio na Universidade Autônoma de Barcelona-Espanha, ambos com financiamento da FAPESP. Mestre em Educação na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores (2008) pela Unicamp. Graduada em Pedagogia (2004) pela Unicamp. Pós-doutora pelo Centro de Estudos da Metrópole-CEM/Cebrap, com financiamento da FAPESP (2014/2015). Atualmente, atua como Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, é pesquisadora colaboradora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos-LOED da Faculdade de Educação da Unicamp e participa do Comitê Editorial da revista Educação & Sociedade. E-mail: luanaca@gmail.com

Luana Ferrarotto

É doutoranda em Educação, vinculada ao Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui graduação em Pedagogia (2005) e Mestrado em Educação (2011) ambos pela UNICAMP. É professora

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Bragança Paulista. E-mail: luanaferrarotto@yahoo.com.br

Luiz Carlos de Freitas

Luiz Carlos de Freitas é Professor Colaborador da Faculdade de Educação da UNICAMP onde trabalhou desde 1986 até 2017. É formado em Pedagogia com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Durante o período atuou na Graduação e Pós-Graduação como Professor Livre-Docente e Titular na Instituição, tendo sido Diretor entre 1996 e 2000 e 2012 a 2016. Coordenador do Projeto OBEDUC/CAPES - 2013-2017. Coordenou o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED – até 2016. E-mail: lcfreitas@uol.com.br

Mara Regina Lemes De Sordi

Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós doutora pela PUC-RJ. Pesquisadora e coordenadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP desenvolve e orienta pesquisas sobre avaliação educacional e políticas públicas educacionais. Desenvolveu trabalho de assessoria junto à SME/Campinas para implementação do projeto de Avaliação Institucional Participativa. E-mail: maradesordi@uol.com.br

Margarida Montejano da Silva

Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2000) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Tem experiência com Formação de Professores em cursos de graduação, de pós-graduação, Avaliação Institucional, Organização do Trabalho Pedagógico; desenvolvimento de projetos sociais e gestão administrativa. Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

(LOED/FE-UNICAMP) e bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES - 2013-2017. É Supervisora Educacional da Secretaria de Educação de Campinas. E-mail: margmon@uol.com.br

Maria Aparecida Carmona Ianhes Anser

Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; psicopedagoga. Mestre em Psicologia pela Universidade São Francisco de Itatiba (USF). Tem experiência com formação de professores em cursos de graduação, organização do trabalho pedagógico, desenvolvimento de projetos sociais e gestão administrativa. Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/FE-UNICAMP) e bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES - 2013-2017. Diretora educacional de escola de Educação Infantil - Secretaria de Educação de Campinas. E-mail: mc_anser@yahoo.com.br

Maria Marcia Sigríst Malavasi

Graduada em História pela Unicamp, em Pedagogia pela Uninove, Mestre e doutora pela Unicamp, pós doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Docente na graduação, nas disciplinas de Avaliação Educacional e Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental e na pós graduação nas disciplinas de Escola, Família e Comunidade e de Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora do Laboratório de Observações e Estudos Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas, onde coordena o grupo de pesquisa que estuda as relações entre escola, família e comunidade. E-mail: marciasmalavasi@gmail.com

Miguel Gonzales Arroyo

Doutor em Educação pela Stanford University e Pós-doutor pela Universidade Complutense de Madri. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal Fluminense

(UFF). Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Publicou, pela Vozes, os livros “Ofício de Mestre: imagens e autoimagens” (2000); “Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres” (2004); “Currículo, território em disputa” (2011); “Outros sujeitos, outras pedagogias” (2012) e “Passageiros da noite – do trabalho para a EJA” (2017). Organizou a coletânea “Da Escola carente à escola possível” (Loyola, 1986) e co-organizou, também pela Vozes, “Trabalho-Infância: Exercícios Tensos de ser Criança. Haverá Espaço na Agenda Pedagógica?” (2015) e “Corpo-Infância: Exercícios tensos de ser criança; Por outras pedagogias dos corpos” (2012). E-mail: g.arroyo@uol.com.br

Mônica Cristina Martinez de Moraes

Possui graduação em Pedagogia – Formação de Professores para Deficientes Mentais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2010). Realizou Pós Doutorado na Universidade de Salamanca (2011 – 2012). É docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas desde 1993. Foi titular do cargo de Professor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas de 1991 a 2002 e é titular do cargo de Coordenadora Pedagógica na mesma Rede desde 2002. E-mail: monicamartinezdemoraes@gmail.com

Regiane Helena Bertagna

Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Rio Claro, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente no Departamento de Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/IB/Rio Claro e no Programa de Pós-graduação em Educação UNESP/Rio Claro. Professora na educação básica do Estado de São Paulo (1990-1995). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas

em Políticas Educacionais (GREPPE - Unesp/Rio Claro) e do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/Unicamp). E-mail: regiane.bertagna@gmail.com

Sandra Cristina Tomaz

Graduada em Matemática, Ciências Jurídicas e Pedagogia, especialista em Educação pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO – AR, mestre em Educação pela Unisal – BR e doutoranda em Educação pela Unicamp – BR, membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED - Faculdade de Educação da Unicamp e bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES- 2013-2017. Atuou como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Superior e na Formação Continuada de professores e gestores. É supervisora educacional na Rede Pública Municipal de Campinas-SP. E-mail: sctomaz@ig.com.br

Sara Badra de Oliveira

Graduada em Ciências Sociais pela UNICAMP e Mestra em Educação pela mesma Universidade. Atuou como docente nos Ensinos Médio e Técnico e como coordenadora de curso técnico, ambos pelo Centro Paula Souza, e como docente no Ensino Superior pelo Plano Nacional de Formação de Professores na PUC-Campinas (PARFOR). Doutoranda com financiamento da FAPESP no grupo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED - Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: sarabadra@hotmail.com

Simone Andrea Gon

Mestrado em Políticas, Administração e Sistemas Educacionais pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Diretora Educacional da Prefeitura Municipal de Campinas. Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/FE-UNICAMP) e bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES - 2013-2017.

Thaís Carvalho Zanchetta Penteadó

Graduada em Filosofia (1997) e em Pedagogia (2000). Mestre em Psicologia (2009) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) e Doutora em Educação (2016) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. É Supervisora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Campinas – SP, atuou como gestora de Unidades de Ensino Municipais na mesma cidade de 2002 a 2015. Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED - Faculdade de Educação da Unicamp e bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES- 2013-2017. E-mail: thaispenteadó@hotmail.com

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência
Organizador	Mara Regina Lemes De Sordi; Adriana Varani; Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes
Revisão	Lurdes Lucena
Páginas	369
Formato	A5
1ª Edição	Agosto de 2017

Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

