

AValiação INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E A BUSCA DA QUALIDADE DA ESCOLA: LIMITES E POTENCIALIDADES DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

PARTICIPATIVE INSTITUTIONAL EVALUATION AND THE SEEK FOR SCHOOL QUALITY: LIMITS AND POTENTIALITIES OF STUDENT PARTICIPATION

EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL Y LA INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD ESCOLAR: LIMITES Y POTENCIALIDADES DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

MARIA SIMONE FERRAZ PEREIRA*

MARA REGINA LEMES DE SORDI**

Resumo: Este artigo analisa limites e possibilidades de participação dos estudantes no processo de pactuação da qualidade da escola pública favorecidas por políticas democráticas, como é o caso da Avaliação Institucional Participativa – AIP, implementada nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas/SP. A pesquisa foi realizada em três escolas escolhidas a partir de um estudo exploratório de eventos organizados pela política de AIP, viabilizadores da participação dos estudantes no processo de reflexão da qualidade da escola. Os dados indicam que as escolas têm se organizado para garantir o princípio da participação dos estudantes na Comissão Própria de Avaliação - CPA, mas evidenciamos que ainda existem aspectos que precisam ser compreendidos, a fim de possibilitar uma participação para além de espaços como a CPA, e assim promover uma formação que contribua de fato para que os estudantes se envolvam com a vida da escola.

Palavras-chave: Avaliação Institucional Participativa; Qualidade Educacional; Participação Estudantil.

Abstract: This article analyzes limits and possibilities of students' participation in the agreement process of quality public school favored by democratic policies, as in the case of Participative Institutional Evaluation (Avaliação Institucional Participativa – AIP), implemented in the elementary schools of the Municipal Education Campinas/SP. The research was carried out in three schools selected from an exploratory study of events organized by the AIP policy, which are enablers of students' participation in the process of reflecting on the quality of the school. The data indicate that schools have been reorganizing themselves to ensure the principle of student participation in the CPA (Comissão Própria de Avaliação – Self-evaluation Commission). However, it was made evident that there are still dimensions that require deeper understanding in order to enable further participation beyond spaces such as CPA, and thus promote a formal education that de facto contributes to the involvement of students in school life.

Keywords: Participative Institutional Evaluation; Quality Education; Student Participation.

Resumen: Este artículo analiza los límites y las posibilidades de la participación estudiantil en el proceso de adecuación de la calidad de la escuela pública favorecidas por políticas democráticas, como es el caso de la Evaluación Institucional Participativa – EIP, implementada en las escuelas primarias de la Red Municipal de

* Doutora e Mestre em Educação pela Unicamp. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atuação na graduação e no Programa de Pós – Graduação em Educação, membro da linha Estado, Política e Gestão da Educação. E-mail: msimonefp@gmail.com

** Doutora em Educação pela Unicamp (1993), pós doutora em Educação pela PUC-RJ. Livre docente em Avaliação Educacional pela Unicamp. Professora Associada da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) da Faculdade de Educação da Unicamp. Atua como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: maradesordi14@gmail.com

Educación de Campinas/SP. La investigación fue realizada en tres escuelas, seleccionadas a partir de un estudio exploratorio de eventos organizados por la política de EIP, permitiendo a los estudiantes participar en el proceso de reflexión sobre la calidad de la escuela. Los resultados indican que las escuelas se han organizado para garantizar el principio de participación de los estudiantes en la Comisión Propia de Evaluación – CPE, pero evidenciamos que todavía existen aspectos que deben ser analizados, a fin de facilitar una participación más allá de los espacios como el CPE, y así promover una formación que contribuya al hecho de que los estudiantes se involucren con la vida escolar.

Palabras-clave: Evaluación Institucional Participativa; Calidad Educacional; Participación Estudiantil.

NOTAS INTRODUTÓRIAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nas últimas três décadas, a política de avaliação externa tem regulado as escolas de forma a exigir delas a produção de uma qualidade, quase sempre, restrita à obtenção de um dado numérico e desgarrada das condições concretas de produção de seu trabalho. Entendemos que essas políticas, ao realizarem uma regulação vertical, se alinham aos interesses do mercado e induzem a competição entre sujeitos, escolas e redes de ensino numa concepção em que a comparação, o ranqueamento e a meritocracia se configuram como a mola propulsora para o alcance da qualidade educacional. Para Sordi (2012, p. 6),

Este modelo induz alterações na forma de organização escolar, sobretudo nas dinâmicas curriculares que são pensadas para atender às expectativas de aprendizagem contidas nas matrizes de referência. Sem muito esforço se percebe o viés da reprodução no projeto da escola que se submete aos interesses do capital. A responsabilização é imediata punindo os atores internos e externos da escola.

Diante desse cenário, faz-se necessária a efetivação de projetos comprometidos com a defesa de uma educação pública que contribua com a emancipação pedagógica e social dos estudantes e com alternativas que, por dentro desta escola que temos (FREITAS, 2010a), resistam propositivamente contra a naturalização da lógica excludente de organização escolar e, assim, reforcem a luta pela construção da escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Nessa perspectiva, o presente estudo é um recorte de uma pesquisa que analisou as diferentes formas de participação dos estudantes no processo de pactuação da qualidade da escola pública favorecidas por políticas democráticas, como é o caso da Avaliação Institucional Participativa – AIP, implementada nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas/SP. A AIP foi institucionalizada em dezembro de 2008, como política pública da Rede, em 42 escolas do Ensino Fundamental e, posteriormente, em mais duas, perfazendo um total de 44 escolas¹. Na Rede Municipal de Campinas/SP a AIP,

[...] insurge, no início da primeira década deste milênio, como uma questão problematizadora, na efervescência que tomava assento nas discussões travadas nacionalmente e internacionalmente acerca da necessidade de os sistemas educacionais se avaliarem, para traçar metas e ações em prol da qualidade do ensino público (MENDES, 2011, p. 116-117).

Nesse formato, a AIP foi defendida como instrumento valioso na produção de melhoria da educação pública. Para isso, a política, necessariamente, deve considerar as condições concretas em que as escolas trabalham e os compromissos que assumem para buscar sua qualificação e assegurar a aprendizagem dos alunos. É um processo que luta pela valorização da escola a partir daqueles que fazem a escola, pois, sem os sujeitos, que concretizam o trabalho na escola, não há mudança na educação (SORDI, 2009).

De acordo com o Plano de Avaliação Institucional da Rede Municipal de Campinas/SP, cada escola deveria constituir uma Comissão Própria de Avaliação:

¹ O processo de elaboração, implementação e avaliação da política de “Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede municipal de ensino de Campinas/SP e Fundação Municipal para Educação Comunitária” contou com a assessoria do LOED, grupo de pesquisa da Unicamp que, além de acompanhar e assessorar todo processo, desenvolveu pesquisas e reflexões com a permissão das autoridades responsáveis pela orquestração da política, constituindo essa uma contrapartida ao trabalho e um compromisso com o fortalecimento do campo pesquisado.

A CPA será constituída por um representante de cada segmento da UE: gestão, professores, alunos, funcionários e pais. Estes representantes serão indicados pelo Conselho de Escola da UE, preferencialmente, sendo membro do próprio Conselho de Escola. O OP será membro nato da CPA, como apoiador, qualificando o debate. Após, constituída, os membros da CPA deverão eleger um coordenador, para organizar as reuniões e as ações dos membros da CPA (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007a, p. 9).

Instituída pela RESOLUÇÃO SME nº 05/2008, a Comissão Própria de Avaliação - CPA é concebida como um espaço colegiado, interdisciplinar, representativo dos segmentos da escola; ou seja, direção, professores, funcionários, estudantes e famílias. Entendemos que a defesa da participação, ainda que por representação, de todos os segmentos, inclusive daqueles que histórica e ideologicamente foram silenciados das ações de planejamento da vida escolar, sinaliza para uma tentativa de reconfiguração da função da educação formal.

Nesse sentido, a AIP pode ser entendida como expressão de responsabilização participativa e se constitui como alternativa aos modelos hegemônicos de avaliação externa (SORDI, 2012). Por ser uma das alternativas de resistência propositiva, tende a somar esforços e contribuir com o processo de qualificação da escola pública; isso, quando concebida como possibilidade de:

- I. Instigar os sujeitos a voltar o olhar para a realidade da escola para identificar seus problemas e, principalmente, propor soluções, exercitando, assim, a dimensão formativa da avaliação.
- II. Exercitar a dimensão democrática das relações estabelecidas no interior da escola.
- III. Reafirmar o compromisso e a responsabilidade do poder público com a qualidade da educação como um bem público a serviço do social.
- IV. Relocalizar a concepção de participação essencial ao exercício democrático das relações educacionais e à formação emancipatória.
- V. Resignificar o princípio formativo da escola pública, pois, ao defender a participação dos estudantes no processo de construção da qualidade da escola, concebe-os como sujeitos de seu processo formativo numa perspectiva política emancipatória.

Entendemos que, por meio dessa avaliação, os sujeitos que produzem a realidade escolar se conscientizam de seu compromisso social e se capacitam para reagir e interpretar o que a realidade revela, além de organizarem o trabalho visando à aprendizagem/formação dos alunos.

A luta por uma escola pública de qualidade esbarra em interesses diversos e a qualidade da educação pública não pode ser apenas uma opção das instituições de ensino, mas um compromisso referenciado em políticas e ações concretas. Nesse sentido, uma política que prima pela qualidade da educação em um município deve, necessariamente, se organizar para garantir tal qualidade.

Nessa perspectiva, o estudo, realizado no intuito de identificar como AIP, implementada em 2008 como política na Rede Municipal de Educação de Campinas/SP, possibilitou ao segmento estudantil participar das discussões sobre a qualificação da escola, teve como fonte inicial para a coleta dos dados o ambiente em que se desenvolveram atividades diretamente ligadas a esta política, qual seja, encontros organizados pela política de AIP. A observação, nesses encontros, constituiu a fase exploratória da pesquisa e resultou na escolha das três escolas de Ensino Fundamental onde realizamos a imersão, com o objetivo de ver de perto o que interfere positiva ou negativamente na aprendizagem da participação e no que os estudantes consideram escola de qualidade.

Assim, neste artigo, discutimos e analisamos os dados encontrados no cenário de três escolas da Rede Municipal de Campinas/SP, identificando as semelhanças e diferenças entre elas no que se refere à participação dos estudantes e suas contribuições ao processo de qualificação da escola.

Para analisar as semelhanças e diferenças entre as escolas, fizemos a triangulação (MINAYO, 2005) dos dados obtidos a partir das observações, grupos de discussão (entrevistas) e análise documental das três instituições selecionadas e, trouxemos para esse trabalho, as análises a partir das categorias: origem social; participação dos estudantes na CPA/AIP e empecilhos à participação dos estudantes na organização do trabalho pedagógico da escola e na CPA.

Não queremos, neste trabalho, referendar que a CPA é o elemento que faltava para acentuar ou possibilitar a participação dos estudantes nas escolas de Ensino Fundamental. Mas, como é a estratégia utilizada no processo de AIP para fomentar a avaliação do trabalho desenvolvido pela escola, julgamos ser importante a compreensão da forma como o segmento estudantil se organizou para participar do processo de pactuação da qualidade da escola e, sobretudo, de como a Rede/escola proporcionou e entendeu sua participação.

Não acreditamos que é apenas na CPA que deve acontecer o envolvimento/comprometimento dos estudantes com as questões relacionadas à escola; pelo contrário, se o princípio da participação não estiver presente no projeto da instituição escolar, no jeito como seus sujeitos se relacionam, ele vai se manifestar também nos alunos como algo não natural. Por outro lado, quando a participação não faz parte da organização da escola, as instâncias que versam sobre esse princípio, como é o caso da AIP/CPA, tendem a defender esse valor para, pelo menos nesse espaço, ter potência para instigar as pessoas a pensar diferente para criar outros mecanismos possibilitadores do envolvimento dos estudantes.

Ao fazer a triangulação dos dados, intentamos destacar os avanços encontrados, os limites e, a partir destes limites, refletir sobre a necessidade de as escolas reorganizarem seu trabalho e resistirem propositivamente na defesa de uma formação que tem como princípio máximo a emancipação humana.

O estudo foi orientado pela concepção de que a participação dos estudantes faz sentido e pode colaborar para a melhoria do trabalho desenvolvido pela escola quando, em sua organização, a auto-organização estudantil se institui como um dos princípios formativos. Defender a formação dos sujeitos que constituem a escola pública, a partir da categoria da participação referenciada no princípio da auto-organização², e negar a formação para submissão, pode parecer uma proposta utópica e que caminha na contramão de políticas meritocráticas, que exigem cada vez mais das escolas, de seus profissionais e estudantes a produção da excelência para atender e sobreviver à lógica mercadológica.

Entendemos ser necessário defender uma escola pública que resista a essa lógica e que se posicione de fato a favor de uma educação que garanta aos seus alunos a apropriação de conhecimento científico, a compreensão das tramas que circundam a lógica da sociedade em que vivemos e a condição para lutar por sua emancipação social.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: COMPROMISSO COM UMA ESCOLA DE QUALIDADE

Nas últimas três décadas, temos vislumbrado mais intensamente discussões sobre os problemas que circundam a educação no Brasil em todos seus níveis, e a necessidade de os sistemas educacionais definirem ações que contribuam para a qualificação de seu trabalho. No bojo dessas discussões, a avaliação tem-se configurado como elemento de regulação da qualidade, induzindo a implementação de políticas em diferentes concepções. Destacamos, de um lado, o modelo centrado na lógica do controle externo de responsabilização vertical e meritocrática, que induz à competição e ao ranqueamento dos sistemas de ensino e, de outro lado, os modelos comprometidos com a mobilização interna das unidades escolares para efetivo diálogo e negociação com os sistemas de ensino, numa lógica de responsabilização participativa (SORDI, 2012).

Na lógica da responsabilização vertical e meritocrática, geralmente, a qualidade na Educação Básica tem-se restringido aos resultados divulgados pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, em que o rendimento do aluno determina o desempenho da escola/sistema de ensino e seus profissionais, quase sempre, são culpabilizados por esse desempenho. Nesse caso, a avaliação exerce nas escolas e em boa parte de seus indivíduos, força indutora na direção de posturas de acatamento acrítico das normas e padrões estabelecidos e, normalmente, gestados no nível central do sistema e do país.

Se, de um lado, a avaliação-controle se fortaleceu a partir dos anos 90 ou da década da avaliação, como ficou conhecido esse período, por outro, vislumbramos, nos últimos anos, estudos como o de Freitas et al. (2009), que defende ações propositivas comprometidas com uma lógica de avaliação, na contramão

² Princípio formativo defendido por Pistrak (2003) e que constituiu conceito chave da AIP, trabalhado durante o processo de implementação da política com as orientadoras pedagógicas (MENDES, 2011).

da qualidade restrita aos resultados demonstrados em testes estandardizados, denominada de Avaliação Institucional Participativa - AIP.

Vale destacar que a participação, ao mesmo tempo em que potencializa essa prática avaliativa, configura um de seus limites. Segundo Leite (2005, p. 123),

Avaliação Participativa pode resultar em uma prática retórica e mal articulada, inconsequentemente e intermitentemente, que não avalia o todo institucional. A Avaliação participativa pode fazer emergir radicalismos e autoritarismos, pois a palavra avaliação inclui a palavra poder e este pode ter diferentes usos.

Nesse contexto, a regulação posta pelo poder público, via avaliação externa, encontra, na escola, por meio da avaliação institucional, um movimento de contrarregulação (FREITAS, 2005b) em que os problemas e as possibilidades de resolução são negociados constantemente. Sob esse aspecto, assim se expressa Freitas:

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola (FREITAS, 2009, p. 45).

Sob essa ótica, faz-se necessária a mobilização da escola pública para a negociação da qualidade do trabalho que realiza. Para Bondioli (2004, p. 14-15), a busca pela “qualidade implica uma forma de negociação entre sujeitos, com vista a um acordo que resulte em um trabalho produtivo”. Nessa direção, a qualidade tem uma natureza negociável, participativa, autorreflexiva, contextual, processual, transformadora e formadora, e por isso, o embate entre os diferentes pontos de vista, ideias e interesses são entendidos como recursos e não como ameaça ao processo de avaliação institucional (BONDIOLI, 2004). Para a autora, qualidade é entendida como:

[...] sinônimo de competência, de excelência, de eficácia, de correspondência às exigências que o sistema político e os usuários da sociedade impõem a essas instituições, é algo extremamente necessário que, mesmo no falar comum relativo à educação extradomiciliar de pequenos e grandes, assumiu uma importância nova e relevante. Não se trata de um termo isolado: ele vem, de fato, associado ao de avaliação, da qual se torna objeto, e a locução avaliação da qualidade é, de agora em diante, uma tarefa que interessa a todos os que estão relacionados a pessoas em formação, em um ambiente, com responsabilidade, em conformidade com projetos formadores (BONDIOLI, 2004, p. 54).

Desse ponto de vista, a avaliação institucional não pode ser entendida como cumprimento de exigências burocráticas e, sim, como um movimento em que a instituição se coloca comprometida com o trabalho desenvolvido e, por isso, se organiza coletivamente para enxergar seus problemas, definir as ações possíveis para solucionar tais problemas e tomar decisões da melhor maneira possível. Consoante com Bondioli (2004), se a avaliação não possibilitar um processo de repensar, reorganizar e renovar, ela se reduz ao desempenho de uma ação burocrática, perdendo “todo o seu valor e o seu sentido, que é o de colocar-se a serviço de um projetar cada vez mais consciente, assumido e passível de renovação” (BONDIOLI, 2004, p. 146).

É, portanto, nessa dimensão negociável, que o Projeto Pedagógico – PP é compreendido, não como um documento burocrático que, após ser elaborado, protocolado, é engavetado como se não servisse e não fizesse sentido para a instituição. Num processo de avaliação institucional, o Projeto Pedagógico assume um significado negociável pelo qual a escola e o poder público estabelecem um “pacto” a favor da qualidade daqueles que diretamente são impactados pelo trabalho. Nesse processo, todos os sujeitos, internos e externos à escola, definem compromissos e responsabilidades recíprocas (BONDIOLI, 2004). Nesse pacto negociável,

[...] o órgão público distribui o financiamento tendo avaliado uma promessa do órgão gestor de garantir a qualidade educativa da rede [...] de acordo com as linhas escolhidas de maneira autônoma (o projeto pedagógico); o órgão gestor compromete-se, então, a realizar o que

prometeu no documento programático. Não se trata, de modo algum – é bom enfatizar –, de uma simples transação comercial, mas de um processo “em espiral”, cujo processo de autorregulação e de crescimento deve ser confiado a dispositivos de verificação e avaliação (BONDIOLI, 2004, p. 28).

Sob esse enfoque, fica claro que a liberdade da escola em definir ações e tomar decisões está atrelada ao dever de tornar público seu compromisso social com o direito à educação e com a aprendizagem dos alunos. Para tanto, a instituição coletivamente se organiza para se autoavaliar e autoconhecer os problemas detectados bem como seus avanços, ou seja, para a realização de uma avaliação que convoca a instituição a garantir o direito dos alunos aprenderem. A AIP, nessa condição, é vista como um:

[...] processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além desse compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A esse processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada” (FREITAS, et al., 2009, p. 36).

Vale ressaltar que a concepção de Avaliação Institucional, no presente trabalho, não se limita a responder demandas burocráticas, mas é uma concepção que se compromete com a análise coletiva dos problemas identificados na instituição educacional e suas possíveis soluções. Tem a participação, a prática coletiva e a qualidade como princípios norteadores do trabalho pedagógico.

Consideramos que muitos fatores podem interferir diretamente na aprendizagem dos alunos, a saber: o tipo de formação dos educadores; a realidade na qual a escola está inserida; o nível socioeconômico dos alunos; a infraestrutura da escola; a organização de seu trabalho; seu projeto político pedagógico; o currículo escolar; o uso ou não por parte dos professores dos recursos disponíveis na escola ou a falta deles (biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, parque, brinquedoteca); o investimento financeiro.

Ante essas questões, “o aluno é penalizado, tanto pela sua realidade social, quanto pelo seu contexto escolar menos estimulador” (SOARES; ANDRADE 2006, p. 75) e por esse motivo, esses fatores devem ser discutidos e problematizados no processo de AIP de uma escola que se compromete com a garantia do direito dos estudantes de aprender.

A AIP deve, portanto, instrumentalizar política e pedagogicamente a escola para realizar a contrarregulação (FREITAS, 2005b) em função de uma educação de qualidade. Isso, por entendermos que

As crianças precisam de uma escola pública de boa qualidade. E a resposta a este chamamento social não pode prescindir da participação dos atores da escola. A saída é aprender a avaliar de um modo que nos faça sentido e assim, desestabilizar a cultura avaliativa que nos desconforta, pela proposição de uma outra alternativa (SORDI, 2009, p. 11).

Ainda na concepção de Sordi (2009), para que ocorra a mudança, as pessoas precisam: admitir a pertinência do projeto educacional que materializam; participar com responsabilidade e compromisso social da concretização desse projeto; perceber-se com alguma governabilidade sobre a realidade da escola; conceber a mudança desde dentro, ou seja, construir a escola de dentro para fora e não ficar apáticas e neutras aceitando, naturalmente, o que lhes é imposto pelas políticas públicas.

A QUALIDADE DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES: LIMITES E POTENCIALIDADES DA AIP

A qualidade tem sido um vocábulo evocado por diferentes concepções e, no caso da educação, nas três últimas décadas, ela se materializou em políticas regulatórias, tendo a avaliação como a peça chave para evidenciar tal qualidade. Nesse aspecto, reafirmamos que a Avaliação Institucional Participativa – AIP

pode se constituir como uma alternativa de consolidar a qualificação da escola pública num contexto em que tem sido demanda da escola a produção de qualidade pelo viés mercadológico.

Entendemos que a AIP, em seus princípios, evidencia o compromisso com essa educação, quando defende processos participativos possibilitadores da inclusão e do comprometimento de diferentes sujeitos sociais com os problemas da escola pública, bem como com as possíveis soluções. Nos limites deste artigo, trouxemos uma síntese dos dados coletados junto aos sujeitos diretos de nossa pesquisa: estudantes das três escolas observadas. A escolha dos estudantes, para entrevistas nos grupos de discussão³, procurou garantir que entre eles estivessem representados:

- estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental⁴;
- os que participavam e os que não participavam das CPAs;
- os que, no decorrer das observações, ao dialogarem informalmente com a pesquisadora, revelaram maior ou menor proximidade com as atitudes e opiniões relacionadas aos problemas vividos pelas escolas⁵.

A opção por dialogar com representantes dos estudantes na CPA e alunos que não faziam parte da CPA se justificou, inicialmente, pelas queixas apontadas pelos representantes de não conseguirem dialogar com os demais alunos por falta de interesse desses, ou seja, por revelarem uma possível dificuldade em ampliar as discussões CPA/segmento representado. Enfim, uma possível lacuna na participação por representação. Tais queixas se fizeram presentes tanto nas conversas com os estudantes nos encontros de CPA organizados pela política de AIP, como nas conversas com os representantes nas escolas observadas.

As entrevistas possibilitaram o confronto entre o discurso e a prática, e maior compreensão das condições e potencialidades da participação dos estudantes nos processos de discussão sobre as questões concernentes à melhoria das escolas.

Nas três escolas públicas municipais pesquisadas, os alunos partilham da questão de serem filhos das classes trabalhadoras, de viverem na periferia da cidade e de, muitas vezes, não terem acesso a muitas oportunidades de lazer e da cultura considerada pela sociedade burguesa como ideal, como é o caso de teatro, museu e cinema.

Na sociedade burguesa, a cultura idealizada pela classe dominante, muitas vezes, é entendida como sinônimo de cultura agregadora de conhecimento erudito, formal. Entretanto acreditamos que qualquer povo, independente de sua origem social, é, ao mesmo tempo, produtor e consumidor de cultura.

A questão da cultura foi uma marca forte da escola Beta, que, em seus projetos, evidenciou a necessidade de a escola desenvolver ações que contribuíssem para a valorização da cultura dos alunos, manutenção destes dentro da escola, os afastassem das ruas e, essencialmente, do mundo das drogas, conforme indica o quadro 1.

³ As entrevistas que compõem a base de dados da pesquisa foram efetuadas em pequenos grupos. A partir da definição das entrevistas nos pequenos grupos, realizamos nas três escolas 42 grupos, sendo um total de 299 estudantes. Vale destacar que a pesquisa respeitou todas as orientações relacionadas às questões éticas que envolvem pesquisa com seres humanos. E que, pelos limites do trabalho, não trouxemos para este artigo fragmentos das entrevistas, mas as sínteses construídas nas diferentes análises.

⁴ A escolha por esse nível de ensino justifica-se por ser o nível representado nas CPAs nas três escolas observadas.

⁵ Esse critério foi utilizado como recurso inicial para seleção dos estudantes para realizar a entrevista nos grupos de discussão. Deve-se destacar que as formas definidas para seleção dos estudantes orientaram-se pelos registros das respostas pontuais que eles davam, ao serem abordados pela pesquisadora sobre a escola em que estudavam.

QUADRO 1 - TRIANGULAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA A PARTIR DA CATEGORIA ORIGEM SOCIAL.

Escolas	Categoria
	Origem socioeconômica
ALFA	<p>“Os alunos daqui são alunos da periferia. (...) alunos pobres, mas não é um grau extremo de pobreza. Nós temos uma parcela de alunos extremamente pobres, mas a grande maioria é uma classe média bem baixa. As famílias não estruturadas, poucas crianças com famílias estruturadas (...). São vários bairros que rodeiam a escola, nenhum desses bairros tem estrutura pra esporte, estrutura de cultura, nada” (<i>Diretora</i>).</p> <p>“Escola precisa garantir aos estudantes uma alfabetização efetiva, pois muitos têm apenas na escola a possibilidade de acessar o conhecimento formal” (<i>Orientadora Pedagógica - OP</i>).</p> <p>Bairro onde se localiza a escola: Carente de espaços de lazer, como quadra para a prática de esportes, cinema, teatro. Cercado por diferentes bairros com infraestrutura semelhante. Estudantes oriundos dos diferentes bairros que se localizam no entorno do bairro da escola.</p>
BETA	<p>“Os alunos são fruto de um projeto que teve na escola de valorização da cultura local, da cultura daquela comunidade. Então esses alunos são alunos que tem uma autoestima fortalecida pelos professores”. (<i>OP</i>).</p> <p>“A escola desenvolve um trabalho de valorização da cultura dos alunos (...). A escola tem que oferecer projetos no contra turno, pois, assim, ela desenvolve ações que podem contribuir para tirar as crianças, os adolescentes das ruas, das drogas” (<i>Professora</i>).</p> <p>Bairro onde se localiza a escola: Construído como parte do projeto piloto de construção de moradias populares pela política habitacional Cohab-Campinas. Redireciona a população que habitava em cortiços e nas primeiras favelas que emergiam no município de Campinas. População caracterizada como baixa renda.</p>
DELTA	<p>“(…) acho que nosso maior problema na escola é exatamente a mazela social. (...) o pai está preso, a mãe está presa, são usuários de drogas. (...) a gente esbarra muito na violência física. (...) por qualquer coisa, eles socam (...) esta violência que eles demonstram só pode ser fruto do que eles presenciam, do que eles vivem, da falta de família (...) eles falam: ‘Meu pai tá preso. Ah! Dona, minha mãe tá presa! Meu irmão é gerente lá e foi preso hoje, por isto que eu não vim!’ ‘Gerente onde menino?’ ‘Ah ele foi preso, ele é gerente e foi preso. O fulano foi preso também!’ Aí de repente se toca o que é gerente ‘Ah! Dona, o gerente da boca!’ Então, eles a droga, o roubo é tudo muito vivo na vida dessas crianças” (<i>Vice-diretora</i>).</p> <p>Bairro onde se localiza a escola: Boa parte dos estudantes é moradora do próprio bairro como de toda redondeza e, principalmente, da favela M. M. (vizinha ao bairro). Primeiro bairro projetado de habitação popular. Assim como o bairro da EMEF Beta, ele é fruto da política habitacional Cohab-Campinas. Considerado o maior núcleo de concentração negra da época em que foi construído. Durante muitos anos conviveu com problemas como: primeiro bairro em índice de criminalidade e consumo de drogas, gravidez na adolescência e discriminação racial e social. Carente de espaços de lazer como quadras poliesportivas, praças, parques, clubes, cinemas dentre outros. Carrega histórico de violência.</p>

FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

Acreditamos ser fundamental um trabalho que consiga de fato valorizar as experiências e vivências dos alunos que, em virtude de um capital econômico inferior, têm também um capital cultural considerado pela cultura dominante como inferior.

Entretanto, somos intransigentes na defesa de que a ênfase na valorização da cultura dos estudantes não pode se restringir ao acesso à escola nem tampouco representar a negação do direito de apropriação do conhecimento científico, formal, clássico.

Além disso, tal defesa se compromete com a desnaturalização da dualização presente na realidade educacional brasileira, que concebe como normal, numa sociedade de classes, a existência de escolas para ricos e para pobres. Entendemos que essa naturalização (GENTILI; ALENCAR, 2005; FREITAS 2005a) pode colaborar para acentuar, por meio da organização do trabalho das escolas, as desigualdades culturais, pedagógicas e formativas daqueles que economicamente já vivem em condições desiguais.

Tal realidade se materializa na homogeneização presente nas políticas de avaliação sistêmica, que, por desconsiderarem as diferentes realidades sociais e educacionais, avaliam as escolas com um mesmo critério e exigem delas um patamar único de qualidade. Consequentemente, temos a ampliação de práticas educacionais em que a “avaliação-controle remanesce e tem convocado professores a dar conta, e bem, de seu trabalho. Responsabilizá-los, unilateralmente, pelos resultados dos estudantes obtidos nos exames nacionais de desempenho é uma constante” (SORDI, 2012, p. 2).

Essa lógica avaliativa, por desconsiderar a origem social, a desigualdade econômica e cultural dos estudantes, se vale

[...] de sanções à equipe escolar toda vez que esta não atinge os padrões de desempenho e metas fixados externamente tendem a naturalizar determinadas concepções de educação e induzem mudanças no interior das redes de ensino que penalizam, sobretudo, os segmentos socialmente vulneráveis e que mais precisam de uma escola pública comprometida com uma qualidade socialmente pertinente (SORDI, 2012, p. 2).

A triangulação da origem social dos alunos das três escolas nos levou a concluir que os estudantes da Emef Delta vivem num contexto de vulnerabilidade social mais acentuado do que os das outras duas escolas. Pais e filhos envolvidos com drogas e álcool, roubo, agressividade, violência doméstica são os principais problemas que circundam a realidade de boa parte dos estudantes.

Esse contexto de vulnerabilidade social aumenta o desafio do projeto de AIP, pois, mediante os limites postos pela desigualdade e injustiça social em que se encontra boa parte dos estudantes, as escolas precisam se organizar para garantir, por meio do seu trabalho, oportunidades mais efetivas de inserção e emancipação social.

Sabemos que a escola sozinha não faz toda diferença na formação dos estudantes, porém, por ser parte intrínseca da vida, ela precisa garantir-lhes o direito de reconstruir a vida da melhor forma possível (PISTRAK, 2003). Para isso,

[...] a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente (PISTRAK, 2003, p. 33).

Ao fazer isso, a escola deixa de ser um espaço ideologicamente organizado para assegurar a formação dos grupos mais favorecidos e se constitui como espaço de formação que possibilita ao povo se preparar para uma “atuação social mais ativa e crítica” (CALDART, 2004, p. 11).

Para isso, a existência de projetos que carreguem o compromisso de desvelar e resistir às desigualdades impostas pela lógica da sociedade de classe é fundamental. Projetos estes comprometidos com a transformação pessoal e social pelos quais a escola pública, ao se organizar como espaço político de emancipação humana, garante aos sujeitos participarem ativamente da organização do trabalho pedagógico, para além da dimensão burocrática.

Entendemos a educação como uma ação político-social, não neutra, com objetivos claros que podem tanto contribuir para a modificação ou a manutenção da realidade atual. Nesse sentido, a instituição educacional é de fundamental importância, pois pode cooperar com a formação de pessoas/trabalhadores passivos, limitados, bem como de pessoas/trabalhadores completos (PISTRAK, 2003).

Por isso, projetos que se comprometem com a defesa de uma escola pública de qualidade, como é o caso da AIP, são vitais para a constituição da escola como espaço de contrarregulação (FREITAS,

2005b), pois, ao instigar a comunidade escolar a perseguir a qualidade social, tende a se organizar e lutar por um projeto que objetive a formação para o exercício pleno da cidadania. Para isso, faz-se necessária a concretização de uma avaliação de fato formativa.

A AIP, ao ser defendida como uma das possibilidades das unidades de ensino se reorganizarem a partir das necessidades locais, para dialogar com o poder público, buscando a qualidade social, concebeu a CPA como estratégia de realocização da participação da comunidade, interna e externa, na consolidação dessa qualidade.

Nas três escolas observadas, identificamos, ainda na fase de exploratória⁶, ou seja, de observação dos eventos organizados pela política de AIP, a presença efetiva de estudantes nas CPAs das escolas desde o início de sua formação, o que se confirmou com as observações *in loco* (Cf. Quadro 2).

QUADRO 2 - TRIANGULAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CPA/AIP.

Escolas	Categoria
ALFA	<p style="text-align: center;">Participação dos Estudantes na CPA/AIP</p> <p>Representação estudantil desde o início (2008) de sua formação.</p> <p>Diferentes estratégias utilizadas para a escolha do segmento estudantil:</p> <p>2008: escolhidos por se destacarem no envolvimento com o trabalho da escola (mais falantes, em diálogo constante com gestão e docentes).</p> <p>2009: escolhidos por sorteio e convite.</p> <p>2010: escolhidos após produção de um texto sobre as motivações para a participação.</p> <p>2011: formação do conselho de alunos, escolha de representantes de sala pelo voto direto para composição do conselho e eleição no conselho dos representantes da CPA.</p> <p>CPA: contribuiu para modificar a participação de alunos, pois, no CE, essa participação é bem tímida.</p> <p>Tentativa do coletivo escolar de aperfeiçoar os mecanismos de escolha e necessidade de atender aos prazos postos pela política de AIP e garantir a representação do segmento estudantil na CPA.</p> <p>Aprendizagem segundo estudantes da CPA:</p> <p>ouvir ideias dos colegas: a partir da troca de ideias, adquirir mais experiências;</p> <p>aprender a participar de reuniões; maior valorização da escola; consciência de que não é fácil conquistar melhorias; representação é um ato de confiança.</p>
BETA	<p>Representação estudantil desde o início (2008) de sua formação: representantes de classe, dois por classe, do 6º ano ao 9º ano.</p> <p>Estudantes que fazem parte da CPA:</p> <p>CPA: discussão e sugestões pra resolver problemas da escola.</p> <p>Consciência da CPA como instância para avaliação e resolução dos problemas da escola a partir das sugestões de seus participantes.</p> <p>Encontros organizados pela política de AIP:</p> <p>Possibilitam a troca de experiências / Contribuem para o fortalecimento do segmento.</p> <p>Estudantes que não fazem parte da CPA:</p> <p>Conhecimento da existência da CPA e de representantes de alunos que participam.</p> <p>Documentos:</p> <p>Assembleias de Classe por alunos, professores e demais segmentos - se consolidando em ações com vistas ao fortalecimento da Avaliação Institucional.</p> <p>OP: AIP veio somar e fortalecer a tentativa de possibilitar o envolvimento dos estudantes para além da sala de aula.</p>

continua

⁶ Observamos, entre maio de 2008 a junho de 2010, atividades promovidas pela coordenação da AIP voltando nosso foco para o segmento estudantil.

conclusão

Escolas	Categoria
DELTA	<p align="center">Participação dos Estudantes na CPA/AIP</p> <p>Representação estudantil desde o início (2008) de sua formação. 2008 e 2009: aproximadamente, 30 alunos. A cada encontro, novos estudantes se agregavam às reuniões de CPA. 2010: aposentadoria da OP, reuniões suspensas durante quase todo 1º semestre; retomada no final do 1º semestre, com, aproximadamente, 20 alunos. Escolha dos estudantes: 2008: participação começou como se fosse um prêmio para os alunos, foram escolhidos pela equipe gestora, em diálogo com os professores, os melhores alunos, que eram mais comprometidos e tinham maiores possibilidades para permanecer. 2009: convidaram os representantes de classe, e eles passaram a participar e convidar outros colegas. 2010: voltaram a convidar os bons alunos, e esses convidaram aqueles alunos que davam muito trabalho. 2011: alunos constantemente convidados para participar sem nenhum critério, frequência nas reuniões passou a ser mais controlada e também a oscilar bastante, diferente do ano anterior. Concepção de CPA para os estudantes que fazem parte dela: Espaço de fortalecimento do trabalho coletivo. Possibilita ao estudante lutar para melhorar a escola, deixando-a mais próxima de suas necessidades e despertando neles mais vontade de frequentá-la. Espaço de organização para defender aspectos que influenciavam o funcionamento da escola. Discussões realizadas na CPA despertaram a necessidade de entender a escola por dentro e a vontade de criar uma comissão específica de alunos que oportunizasse a todos falar e conseguisse envolver os alunos bagunceiros que não eram valorizados pela escola. Participação nos encontros de regulação contribuiu para o fortalecimento do segmento. CPA e Conselho de Alunos na concepção dos estudantes: Espaço em que os alunos podem discutir e, assim, ajudar a construir uma escola de qualidade. Espaços importantes, pois possibilitam contribuir para o fortalecimento da vida coletiva na escola. OP: participação na CPA tem ajudado a melhorar o envolvimento dos alunos e fortalecido o desejo deles de lutar por uma escola melhor.</p> <p>Boa parte das reuniões da CPA utilizada para discussão do problema da piscina inutilizada: Alunos pensaram em possíveis ações para acabar com o foco de sujeira, insetos e doenças que a piscina representava. Além de discutir o problema, os estudantes apontaram soluções, criticaram a ausência de ações e questionaram a intervenção da CPA ante o problema e as soluções levantadas.</p> <p>A escola demonstra respeito pelos alunos, e estes, por sua vez, respeitam-na, se colocam abertos ao diálogo e à participação. Boa parte das reuniões de CPA se voltou para a necessidade de melhorar a disciplina e conseguir manter os alunos dentro da escola e longe dos problemas que a circundavam (violência, drogas...). OP: profissional que, na opinião dos estudantes, por meio do incentivo favorecia a participação. Para estudantes, era uma pessoa importante na mediação dos conflitos e na busca de soluções para eles. Pessoa que incentivava e acreditava na capacidade dos alunos. Ante atitudes erradas dos estudantes tentava entender e chamava para conversar. Incentivadora da participação dos estudantes: processo formativo.</p>

FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

Percebemos, na organização da CPA, que as escolas Alfa e Delta, de 2008 a 2011, se utilizaram de diferentes estratégias para a escolha do representante estudantil, ao passo que Beta optou por escolher os representantes de classe por meio de eleição entre os pares.

Identificamos que essa estratégia contribuiu para que os estudantes entrevistados soubessem da existência da CPA e da representação estudantil nela. Em nosso entendimento, isso sinalizou para um estreitamento da relação entre representante/CPA e demais estudantes, diferente das outras duas escolas em que boa parte dos entrevistados demonstrou dúvidas sobre a CPA/representação estudantil.

Em relação às estratégias utilizadas por Alfa e Delta, entendemos que, inicialmente, as duas trabalharam com a mesma concepção, pois utilizaram o critério do bom aluno. Alfa manteve esse critério também nos anos de 2009 (convite aos mais próximos) e 2010, quando definiu a produção de um texto explicando as motivações da participação. Delta, por sua vez, tentou modificar, em 2009, escolhendo os representantes, mas, em 2010, retomou o critério, acrescentando outro elemento que, em nossa visão foi complicado – “bons alunos deveriam convidar alunos problemáticos” –, pois contribuiu para acentuar a competição entre os estudantes.

O destaque na concepção utilizada por essas duas escolas está relacionado a uma dimensão da avaliação que, em nossa percepção, circunda a prática pedagógica, a saber, a avaliação informal. A avaliação informal tende a definir o investimento que a escola e seus profissionais fazem nos estudantes e a relação deles com os demais colegas. Nesse jogo de relações, conscientes ou não, começa a ser definido o destino dos alunos para o sucesso ou fracasso (FREITAS, 2004), para participar ou não participar, para se envolver ou não com sua formação e com a vida da escola.

Aparentemente, essa concepção/prática da escola pode parecer algo neutro e/ou inofensivo. Entretanto, como temos observado ao longo deste trabalho, a escola organizada na lógica burguesa guarda, em seus princípios, elementos que podem acentuar a exclusão num contexto em que boa parte dos sujeitos das escolas públicas já são socialmente excluídos. A avaliação informal constitui um desses elementos.

Nesse sentido, acreditamos que uma unidade de ensino, ao implementar uma política que tem como princípios a participação, o trabalho coletivo, a emancipação, precisa levar em conta as práticas pedagógicas que caminham na contramão desses princípios, pois, no bojo de política neoliberal, a escola não deveria contribuir com o acentuamento das desigualdades em seu interior, por meio de práticas que tendem a perpetuar fundamentos de seleção, classificação, competição e segregação.

Um aspecto que, em nosso parecer, tem concorrido para acentuar práticas homogeneizadoras nas escolas é o fato destas se subordinarem passivamente à tirania dos exames de larga escala e se organizarem para responder aos resultados que lhes são demandados, independentemente dos investimentos feitos e das condições que podem contribuir ou não para possibilitar tais resultados. Segundo Sordi, a lógica presente nestes fundamenta-se num modelo hegemônico de avaliação que,

[...] alinha-se com uma visão empresarial, utilitarista onde o que contam são os resultados, a busca de uma eficácia baseada em indicadores quantitativos que expressam interesses técnicos em detrimento aos fatores de contexto e às condições objetivas de trabalho e de vida dos profissionais da educação e dos estudantes. Defende a neutralidade na análise do processo de produção da qualidade escolar e não fomenta valores democráticos [...]. Em nome da racionalidade instrumental o modelo se organiza de modo vertical, inflexível e produtivista. A pressão pelos resultados possibilita inúmeros vieses afetando os processos decisórios da escola e ou redes de ensino (SORDI, 2012, p. 7).

Entendemos que essa homogeneização tende a perpetuar a divisão do trabalho, pois ao ser relegada a permancer na escola, muitas vezes, sem dominar o conhecimento sistematizado, a juventude aprende relações importantes à manutenção do capital, como as relações de subordinação.

Nesse contexto, defender uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada como direito de todos indistintamente e dever do Estado, é defender uma reivindicação e, principalmente, uma necessidade da classe trabalhadora e, por isso, se opor a toda e qualquer prática de exclusão.

Uma formação referenciada na valorização dos estudantes na vida da escola deve, portanto, formar crianças e adolescentes para o desenvolvimento de atividades comprometidas com a valorização

socioindividual. Para isso, o estudante precisa ter condições de participar como membro da coletividade, consciente de sua responsabilidade no conjunto das instâncias e pessoas também responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho na escola.

Percebemos, nas três escolas, a participação formal (LIMA, 1988), ou seja, presença dos estudantes nas instâncias possibilitadoras da participação. Entretanto, se quisermos que os estudantes compreendam verdadeiramente a importância da participação de todos os segmentos na melhoria da escola, não podemos nos limitar a dizer a eles que devem participar porque é importante e podem ajudar. Eles precisam participar de fato, envolver-se nas discussões, ter espaço para se posicionarem e serem respeitados pelo que falam, aprendendo, assim, a negociar ideias e posições.

Assim, convencer-se-ão da vivência concreta das vantagens e da importância da participação, pois, em termos de concepção, os estudantes das três escolas entendem a necessidade de estar presente nas reuniões da CPA e sinalizam para as aprendizagens dessa participação. Aprendizagens que vão desde o plano pessoal, de formação política, até às aprendizagens que dizem respeito à vida coletiva, à relevância da melhoria do lugar em que estudam.

Outro destaque que merece atenção está relacionado ao papel da Orientadora Pedagógica - OP nesse processo formativo. Apenas os estudantes das escolas Beta e Delta fizeram referência à OP como a pessoa responsável por contribuir e fortalecer a participação deles nas atividades propostas pela AIP, como é o caso das reuniões da CPA. Confirma-se, assim, a função desse profissional na orquestração de uma política que o elegeu como o membro da equipe gestora responsável pela articulação da avaliação institucional na escola (SORDI, 2011).

Por outro lado, uma educação que prima pela participação de todos os segmentos na vida da escola reclama por uma gestão democrática em que a ação caminhe para a concretização da vida coletiva. Nesse sentido, entendemos que, além do profissional responsável pela articulação das atividades, no caso aqui em estudo, a OP, os demais profissionais precisam se envolver no sentido de possibilitar a concretização de projetos que se esmeram na melhoria da escola. Tal aspecto foi identificado na Emef Alfa, com o envolvimento de toda a gestão e demais profissionais com o desenvolvimento das atividades da CPA.

Por fim, vale ressaltar que, além de garantir formalmente a adesão dos estudantes em instâncias responsáveis pela discussão de ações que objetivam a melhoria da educação, cabe à escola orientar crianças e adolescentes para que participem das discussões de maneira ativa e consciente, pois, assim, compreenderão a importância da atuação individual e coletiva na qualificação do trabalho pedagógico. Inclusive, organizando-se em instâncias para além das definidas formalmente para acontecer essa participação, ou provavelmente, conseguindo concretizar o que Pistrak definiu como a auto-organização dos estudantes.

Todavia, identificamos nas três escolas aspectos arraigados em sua organização de trabalho pedagógico que, em nosso entendimento, dificultam a consolidação de práticas participativas e, evidentemente, de políticas como da AIP, que primam por esse princípio. São eles:

- Concepção de participação: prática autoritária e burocrática, aprendizagem acontece por meio do treinamento.
- Participação indireta (LIMA, 1988), por meio da escolha de representantes, própria da democracia representativa.
- Cultura frágil da participação.
- Participação passiva (LIMA, 2001).
- Concepção de representante (sala, CPA): bom exemplo a ser seguido, o melhor estudante.
- Didatização da participação e centralização no professor/proposta da escola (paradigma tradicional): ensina como deve participar e, nem sempre, possibilita a vivência concreta da participação.
- Dificuldades de representação: legalidade, mas não representatividade.
- Desvalorização e descrença na participação por parte de profissionais e estudantes como possibilidade de contribuir com as mudanças na escola.

- Permanência de práticas pedagógicas que tendem a tolher a participação estudantil: silenciamento, autoritarismo, desrespeito.
- Prática pedagógica da escola: preparação para a vida - separada da materialidade da vida e fechada em metodologias diretivas e fragmentadas, inclusive, de participação (PISTRAK, 2003).
- Forte presença da avaliação informal: comparações, práticas tradicionais e meritocráticas.
- Desvalorização do estudante como sujeito do processo formativo.

Olhando para esses aspectos, podemos afirmar que a lógica ainda presente nas escolas observadas constitui empecilho à concretização da política de AIP. De acordo com o documento que norteou sua implementação, os princípios básicos deste modelo de avaliação são “a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007, p. 4).

A AIP, ao convocar todos os segmentos para identificar os problemas presentes na escola e a partir deles levantar soluções e ações que contribuam para a melhoria das práticas ali desenvolvidas, defende a lógica participativa de responsabilização (SORDI, 2012). Contudo, a efetivação dessa responsabilização tende a se concretizar, quando, de fato, todos os segmentos se envolverem no processo de avaliação e funcionamento da escola, demandando do poder público aquilo que está sob sua responsabilidade.

O quadro 3 traz o resumo dos elementos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola e da CPA, ajudando-nos a compreender aspectos que podem se constituir como obstáculos à concretização de políticas e projetos educacionais comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Compreender os empecilhos a essa participação pode ser uma das alternativas de desvelar a lógica que dificulta a consolidação de uma escola pública de qualidade e, também, de resistir propositivamente na luta por essa qualidade.

QUADRO 3 - TRIANGULAÇÃO DOS ASPECTOS QUE DIFICULTAM A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO DA ESCOLA.

Escolas	Categoria
ALFA	<p style="text-align: center;">Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA</p> <p>Na OTP da escola: CE e CPA: alunos indicados pelos docentes e equipe gestora (critério - os mais envolvidos com a atividade extraclasse e com as questões relacionadas à escola). Escolha da representação sem a discussão com os demais alunos e pautada pelo critério da proximidade (profissionais da escola e dos valores por ela defendidos). Estudantes da CPA: modelos a serem seguidos pelos demais colegas. Exigência posta aos alunos representantes da CPA de se constituírem como bons exemplos carregam e induzem a um conceito de participação dirigida ou manipulada. Intervenções disciplinadoras (reprimendas verbais e abordagens pouco cordiais) por parte de funcionárias: compreendidas pelos estudantes como desrespeito. Representantes de sala no CE e CPA: descrença em relação à participação. Participação burocrática, quando acontecia de fazerem uso da palavra, a fala não era considerada. Estudantes da CPA: Dificuldade de se fazerem representar frente aos seus colegas. Questões discutidas na CPA são apresentadas apenas para os amigos, pois demais colegas não se interessam. Concepção que representa a escola e não os colegas. Estudantes que não fazem parte da CPA: Desconhecimento de instâncias como Conselho e CPA na escola. Desconhecimento do que é CPA e da representação estudantil nessa instância.</p>

continua

continuação

Escolas	Categoria Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA
ALFA	<p>Reconhecimento da importância de um espaço em que os estudantes participam e desconhecimento da CPA e do Conselho como instâncias possibilitadoras dessa participação.</p> <p>Conhecimento da CPA e crítica à limitação da participação estudantil por representação.</p> <p>Importância da existência de uma instância de discussão própria dos estudantes.</p> <p>Conhecimento da existência da CPA, mas pouco conhecimento de seu funcionamento.</p> <p>Profissionais da escola:</p> <p>Desvalorização do estudante como sujeito do processo formativo: concepção tradicional de educação que desconsidera a possibilidade de o aluno contribuir com o processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Participação dos alunos em órgãos colegiados burocrática: para atender a legislação, mas suas ideias não influenciam o dia a dia da escola.</p> <p>Aluno não participa das questões relacionadas à escola não é porque ele não sabe, mas porque os adultos não possibilitam.</p> <p>Consciência de que os estudantes têm elementos para avaliar o processo ensino-aprendizagem e cautela da gestão em possibilitar essa avaliação.</p> <p>Conselho de Alunos:</p> <p>Didatização do processo.</p> <p>Necessidade de a escola ensinar corretamente como participar.</p> <p>Centralidade no professor ao direcionar a forma como deve acontecer a participação.</p> <p>Concepção de representação/participação:</p> <p>Concepção tarefaira de representação/participação: ajudante do professor para carregar e pegar materiais, dar recados.</p> <p>Falta de clareza do papel do representante: voto por obrigação ou por amizade.</p> <p>Representante para delatar os erros dos colegas.</p> <p>Representante na CPA sem relação com colegas, não representa a sala.</p> <p>Representante – participação burocrática, sem sentido: só para dizer que existe, sem voz no conselho.</p> <p>Representante – bom aluno: boas notas, responsável, amigo de todos.</p> <p>Participação: separada da materialidade da vida e fechada em metodologias diretivas e fragmentadas.</p> <p>Estudantes da CPA:</p> <p>Falta de sentido nas reuniões de CPA da escola e dos encontros organizados pela política de AIP.</p> <p>Vergonha de falar nas reuniões frente aos professores.</p> <p>Dificuldades de representação/discussão com colegas.</p> <p>Dificuldades de representação: desvalorização das ideias pela escola e desinteresse dos colegas.</p> <p>Desinteresse dos estudantes em participar relacionado ao desinteresse dos professores pelas questões da escola.</p>
BETA	<p>Professores e alunos: não se preocupam com as questões da escola, professores não se interessam em participar, e isso repercute na forma como os estudantes se envolvem/participam da vida da escola.</p> <p>Estudantes que não fazem parte da CPA:</p> <p>Crítica à participação por representação.</p> <p>Crítica ao papel do representante: não funciona, não participa das reuniões de CPA, serve para ajudar/carregar trabalhos para o professor, olhar a sala.</p> <p>Assembleia da Classe:</p> <p>Descrença na maneira como tem funcionado: apenas levantar os problemas sem perspectivas de mudança.</p>

continua

continuação

Escolas	Categoria
BETA	<p align="center">Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA</p> <p>Forma como funciona a Assembleia e, por não vislumbrarem mudanças, alunos não se envolvem como deveriam.</p> <p>Grêmio: Dificuldades de funcionamento do grêmio em virtude das atividades do projeto (monitoria de recreio para alunos menores).</p> <p>Não participação de muitos membros eleitos: apesar de montado em 2010, não funcionou por desentendimento de seus membros.</p> <p>Não envolvimento/diálogo com a CPA por falta de abertura.</p> <p>Presença da avaliação informal na organização da sala de aula: fazer o passeio só com a sala mais comportada.</p> <p>Professores e registros das Assembleias sobre a participação dos estudantes na vida da escola: Não vale a pena insistir, pois o aluno não se interessa, faz bagunça e perde a oportunidade de discutir coisas importantes.</p> <p>Escola já tem uma organização definida, e a participação dos alunos não interfere na vida dela. Participação só é possível quando o aluno crescer, pois agora ele nem sabe por que vai à escola, e Assembleia é uma tentativa de diálogo com o aluno que não funciona visto que a própria escola considera insignificante.</p>
DELTA	<p>Na OTP da escola/CPA: Pouco envolvimento/participação dos profissionais com a CPA/AIP. Dificuldade da escola em contribuir com a vivência de práticas formativas possibilitadoras de uma participação ativa. Didatização da participação: dar caderno e ensinar a fazer ata. CPA: criou e institucionalizou o concurso “Sala Nota Dez” Premiar a classe que melhor desempenho tivesse no trimestre. Avaliava-se a disciplina, o respeito ao outro nos diferentes ambientes e as melhores notas. Final do trimestre, a classe teria o reconhecimento da coletividade e seria premiada com atividades extraescolares. Prática tradicional e meritocrática de premiação (estrelas, passeios) para quem conseguisse manter o bom comportamento. Contradição entre tentativa de instigar os estudantes para participarem e se organizarem para ajudar a resolver o problema da indisciplina e a imposição, por parte da diretora, de uma participação tutelada (produção de consenso para resolução de problemas). Diretora, membro nato da CPA na escola, porém não se envolveu com o processo. Para resolver problema da indisciplina, instituiu o agente secreto, o policiamento do comportamento de uns alunos com outros. Na concepção dos estudantes: Permanência de práticas pedagógicas que tendem a tolher a participação: “professores não dão espaço para falar”. Dicotomia entre representante de sala e representante de aluno na CPA contribuiu para uma falta de sentido do papel do representante de sala. Concepção e prática sobre participação do aluno na CPA, representante de sala e representação: Participação do aluno na CPA anulou parte do trabalho do representante de sala (participação em reuniões com a direção e dar recados sobre o que foi discutido). Representante de sala: participação tarefaira (buscar material para o professor, organizar as cadeiras, arrumar a sala quando está bagunçada, olhar a sala na ausência do professor e anotar (delatar) quem conversa/desobedece.</p>

continua

conclusão

Escolas	Categoria Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA
DELTA	<p>Representante: bom modelo a ser seguido, os escolhidos não servem para representar porque fazem bagunça.</p> <p>Representar: fazer a sala ficar melhor, ainda que com ameaças, para ganhar premiação (passeio).</p> <p>Cultura de participação autoritária, cerceadora e meritocrática que contribui para instaurar a competição entre os próprios alunos e salas de aula.</p> <p>Conselho de Alunos:</p> <p>Não seguiu orientações regulamentadas pelo Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010, s/p), que prevê a organização do grêmio estudantil.</p> <p>Estudantes não tiveram a iniciativa e nem foram orientados a organizar um estatuto para nortear seu funcionamento.</p> <p>Medo e insegurança dos estudantes para falar nas reuniões de CPA: sinalizam para uma possível cultura de não incentivo à participação/envolvimento dos estudantes nas discussões realizadas pela escola.</p> <p>Diretora: relação com os estudantes e sua participação na vida da escola Autoritária e sem educação.</p> <p>Relacionava-se com os alunos sempre brigando e ameaçando.</p> <p>Não participava das reuniões da CPA e atrapalhava.</p> <p>Não envolvimento com as questões levantadas pelos estudantes.</p> <p>Metade do segundo semestre de 2010: atividades do conselho de alunos foram encerradas.</p> <p>Motivos:</p> <p>Concepção da diretora: autoritarismo e falta de diálogo com os alunos.</p> <p>Concepção dos estudantes: autoritarismo da gestão elemento de maior entrave à participação.</p> <p>Desorganização dos próprios membros do conselho de alunos: bagunça e confusão</p> <p>Briga e divisão entre os membros da direção do conselho de alunos.</p> <p>Concepção dos profissionais da escola:</p> <p>Descrença na possibilidade de participação estudantil.</p> <p>Participação é importante, mas forma de funcionamento da escola não possibilita.</p> <p>Desvalorização da participação estudantil.</p>

FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

Acreditamos que concepções e práticas norteadas pela lógica burguesa de educação, em que o estudo da vida e da realidade, quase sempre, acontece limitado às disciplinas escolares, concorrem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica distante da concretude da vida e, obviamente, tende a artificializar, por meio da didatização, projetos que carregam em seus princípios a necessidade do envolvimento concreto com a vida da escola, como é o caso da AIP.

Todavia, a presença de projetos como esse em escolas com concepções e práticas como as apresentadas no decorrer deste estudo, contribui para instaurar, na escola, a contradição entre a naturalização (GENTILI; ALENCAR, 2005; FREITAS, 2005a) de uma organização que, historicamente, colaborou para acentuar a diferença entre escolas de ricos e de pobres e a necessidade de resistir propositivamente e garantir aos estudantes das escolas públicas, inclusive aos da periferia, a emancipação educacional e social.

Acreditamos que, se a escola se organizasse na perspectiva da realidade atual, o trabalho por ela desenvolvido seria um “elemento social e social-formativo, ou seja, (uniria) ao redor de si todo o processo educativo-formativo” (PISTRAK, 2009, p. 132). Além disso, primária por uma formação intimamente ligada ao princípio da participação e poderia possibilitar a auto-organização.

Insistimos na importância da participação dos sujeitos na construção da escola de qualidade, por acreditarmos que, sem o envolvimento daqueles que constituem a escola, projeto como o da AIP, comprometido com a ressignificação dos objetivos formativos da escola pública, tende a ser absorvido por aqueles que fazem a escola não como um elemento de emancipação social, mas como uma estratégia burocrática de realização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, a defesa por projetos como a AIP evidencia a tentativa de “construir possibilidades superadoras dos limites encontrados na atual forma de organização da escola” (FREITAS, *et. al.*, 2009, p. 38) e, principalmente, a opção ético-política de nos colocarmos na luta pela consolidação de uma escola pública referenciada num projeto educativo emancipatório.

Reafirmamos a ideia de que esse processo não deve ser pensado de forma a comparar as escolas da rede entre si em busca das melhores práticas, mas enseja o reforço da gestão democrática e da participação como pilar da política, instrumentalizando os estudantes para se pronunciarem em defesa da melhoria da escola e de seu processo formativo.

É por isso que, olhando de um ponto de vista da gestão participativa, não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma condição essencial para a própria aprendizagem». Isto não significa que se minimizem os efeitos educativos da formação cívica e pessoal inerente à vivência democrática que a participação dos alunos na gestão proporciona. Mas que, para além destas razões educativas, é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência (BARROSO, 1996, p. 12).

Diante do exposto, consideramos que haja razões para defendermos a experiência aqui analisada e reafirmarmos a necessidade de continuarmos resistindo propositivamente ante a naturalização da concepção ainda dominante de estudante como “‘produto’ do trabalho dos professores e da actividade da escola” (BARROSO, 1996, p. 11). Todavia, precisamos continuar resistindo propositivamente, para, assim, encontrar possibilidades a esta formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa da AIP assumida neste trabalho é com a possibilidade de resistir propositivamente à regulação externa centrada em um modelo de responsabilização vertical e meritocrática, em que a qualidade é determinada pelo desempenho do sistema de ensino e de suas escolas nas avaliações sistêmicas.

Em nossa concepção, a AIP se baseia em um modelo que se compromete com a mobilização interna e externa das escolas, em busca da negociação e qualificação de seu trabalho. Respalhada por uma responsabilização participativa, incentiva a comunidade escolar a identificar seus problemas e pensar soluções, objetivando, assim, a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

Nesse sentido, concebemos a AIP como resistência propositiva numa época em que a vida coletiva tem sido cada vez mais anulada em função de interesses individuais. O elemento que nos aproximou desse modelo avaliativo relaciona-se à capacidade de participação de todos os segmentos na construção da qualidade da escola pública, inclusive dos estudantes.

Com a realização deste estudo, identificamos que as três escolas pesquisadas são reguladas por uma política de AIP que prima pela participação de todos seus segmentos, têm a potencialidade de melhorar seu trabalho e, assim, buscar contribuir de maneira mais efetiva com a formação de seus estudantes.

Acreditamos que a participação, por se constituir como o elemento de qualificação dessa política, potencializa o envolvimento de todos os segmentos com as questões relacionadas à melhoria da escola/educação. Nesse processo, a AIP busca sensibilizar os sujeitos envolvidos a olhar os problemas a partir da realidade de cada escola e do seu entorno social. O intuito de consolidar o aspecto formativo da avaliação, após identificar os problemas da AIP, por meio das reuniões de CPA, instiga cada Emef a discutir coletivamente e propor alternativas tanto no plano interno (demandar da escola e de seus sujeitos), como

no plano externo (demandar do poder público), para resolvê-los, consolidando, assim, o princípio da negociação.

Acreditamos que, sem a participação dos alunos sobre a qualidade do ensino e sem o diálogo destes com gestores, professores, funcionários e famílias, as escolas dificilmente se avaliarão de forma profícua, pois “[...] a apreciação dos alunos, talvez não para cada professor individualmente, mas sobre a qualidade global do ensino é um contributo válido e importante para o processo de avaliação” (MACBEATH, et al. 2005, p. 152).

Por isso, experiências como a da AIP constituiu-se como alternativa que cooperou para retirar os estudantes, ainda que por representação, do “mundinho da sala de aula/disciplinas pedagógicas/escola”, auxiliando-os a entender as questões que influenciam a vida da escola, sua formação e, principalmente, fortalecendo-os para o retorno a esse “mundinho”. E, quem sabe assim, no lugar de alunos submissos, contribuamos para a formação de estudantes que se auto-organizem, que sejam capazes de problematizar a ordem vigente e de criar possibilidades de superação dessa ordem em uma perspectiva humana e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. **Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAMPINAS, SME. Departamento Pedagógico. **Resolução** SME nº05/2008 que instituiu a AIP e que determinou a constituição da CPA nas escolas municipais de Campinas, 2008. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_CPA.pdf. Acesso em 26 de maio de 2020.
- FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008>. Acesso em 26 de maio de 2020.
- FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, v.16, n. 3, set./dez. 2005a. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2330/48_dossie_freitaslc_1.pdf. Acesso em 26 de maio de 2020.
- FREITAS, L. C. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911 – 933, Especial – Out. 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2020.
- FREITAS, L. C. A Luta Por Uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich, **A Escola-Comuna**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, América do Norte, 20, set. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em 18 de março de 2020.
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela Contramão**. Rio: Vozes, 2009.
- GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LIMA, L. C. **Gestão das Escolas Secundárias: A participação dos Alunos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

LIMA, L. C. **A Escola Como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACBEATH, J. et al. **História de Serena** – viajando rumo a uma escola melhor. Porto: ASA Editores, 2005.

MENDES, G. do S. C. V. **Avaliação Institucional**: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas – SP. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s. n.], 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250998> Acesso em 26 de maio de 2020.

MINAYO, C. de S. et al. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação institucional participativa**: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária. Campinas, 2007.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio**: Aval. Pol. Publ. *Educ.* Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107 – 126, jan/mar 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410>. Acesso em 26 de maio 2020.

SORDI, M. R. L. **Avaliação Institucional Participativa em Escolas de Ensino Fundamental**: limites e possibilidades de uma proposta. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0317.pdf>. Acesso em 02 de abr. de 2020.

SORDI, M. R. L. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na Educação Superior e em escolas do Ensino Fundamental. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011.

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

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem Campinas: Millenium, 2009.