

A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: UM DEPOIMENTO

**ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO
NELSON GIMENES**

RESUMO

Nesta entrevista a professora Mara Regina Lemes De Sordi, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, faz um balanço minucioso da experiência de avaliação institucional participativa desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, iniciada em 2006, em parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed). Dentre os principais aspectos abordados, destacam-se as reflexões feitas em relação ao empoderamento dos diferentes atores escolares, ao sentido das Comissões Próprias de Avaliação nas escolas, aos desafios e equívocos da experiência e avanços por ela alcançados, bem como à construção de uma nova cultura escolar apoiada pela avaliação institucional participativa.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • PARTICIPAÇÃO •
EDUCAÇÃO BÁSICA • POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL MUNICIPIO DE CAMPINAS: UN TESTIMONIO

RESUMEN

En esta entrevista la profesora Mara Regina Lemes de Sordi, de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas, efectúa un detallado balance de la experiencia de evaluación institucional participativa desarrollada en las escuelas de educación básica de la red municipal de Campinas, que tuvo inicio en el 2006, por medio de una alianza con el Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed). Entre los principales aspectos abordados, se destacan las reflexiones que se refieren al empoderamiento de los distintos actores escolares, al sentido de las Comisiones Propias de Evaluación en las escuelas, a los desafíos, a los equívocos de la experiencia y a los avances que alcanzó, así como a la construcción de una nueva cultura escolar apoyada por la evaluación institucional participativa.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • PARTICIPACIÓN • EDUCACIÓN BÁSICA • POLÍTICAS EDUCACIONALES.

THE EXPERIENCE OF INSTITUTIONAL EVALUATION IN THE MUNICIPALITY OF CAMPINAS: A TESTIMONY

ABSTRACT

In this interview, Professor Mara Regina Lemes de Sordi, from the Faculty of Education of the University of Campinas, gives a detailed account of the experience of participatory institutional evaluation, developed in the municipal elementary schools of Campinas starting in 2006, in partnership with the Laboratory of Observation and Descriptive Studies (Loed). Among the main aspects covered, the reflections regarding the empowerment of the various school actors are emphasized, the direction of the School Evaluation Committees, the challenges, misconceptions and advancements reached in the experience, as well as the construction of a new school culture supported by participatory institutional evaluation.

KEYWORDS INSTITUTIONAL EVALUATION • PARTICIPATION • BASIC EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES.

APRESENTAÇÃO

Mara Regina Lemes De Sordi é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) desde 1996. Possui diversas publicações e trabalhos direcionados à avaliação educacional e institucional tanto na educação básica quanto na superior. Integrante do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed), participou ativamente da implantação dos processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, iniciada em 2006. Nesta entrevista, ela faz um balanço cuidadoso e detalhado sobre os dez anos de desenvolvimento da avaliação institucional participativa na rede municipal de Campinas, abordando temas como o sentido das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) nas escolas, o empoderamento dos diferentes atores escolares, os desafios, os equívocos da experiência e os avanços por ela alcançados, bem como a construção de uma nova cultura escolar apoiada pela avaliação institucional participativa.

EB: Professora Mara, como você acompanhou o processo de avaliação institucional participativa na rede municipal de Campinas desde o início, sua formulação, implantação, discutiui e dialogou sempre com a rede, qual o balanço que faz dessa experiência, a mais longa de que temos notícia no âmbito da educação básica no país? Pensamos que poderia comentar o desenho de avaliação adotado, as circunstâncias de implementação e os resultados do processo de avaliação institucional.

MS: A relação que o Laboratório Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Unicamp tem com a rede e o envolvimento dos pesquisadores do laboratório com a qualidade da escola pública criaram algumas condições bastante favoráveis, ao longo do tempo, para que atuássemos em conjunto, chegando mais perto da formulação de políticas que pudessem esboçar avanços no campo da avaliação da qualidade da escola.

A CARTA DE PRINCÍPIOS¹

Uma das situações que favoreceu a experiência de avaliação institucional participativa ocorreu em 2002. Um dos professores da Unicamp assumiu cargo diretivo na Secretaria da Educação e isso promoveu condições mais concretas para a intensificação dos diálogos com os pesquisadores do Loed. Estavam querendo iniciar uma conversa sobre a avaliação em um momento em que ainda não havia esse cenário tão pesado a respeito da avaliação de resultados. Foi então que começamos – esse é um marco para a rede e para o Loed – a definir, com os gestores da rede e diretores das escolas, a relevância de pactuarmos uma Carta de Princípios. Toda vez que se pensasse numa avaliação institucional na rede municipal de Campinas, haveria uma Carta de Princípios que indicaria: isso é, isso não é! O trabalho de avaliação seria referenciado pela Carta de Princípios e isso objetivaria as decisões. A concepção de avaliação formativa e o afastamento da ideia de comparação e punição eram princípios básicos pactuados.

Essa era uma das questões importantes que marcaram, inclusive, o nosso trabalho conjunto. A aliança entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e FE/Unicamp/Loed seria

¹ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta_de_principios.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

balizada pela Carta e mantida enquanto os princípios fossem respeitados. Isso foi interessante, em especial, se considerarmos como as pressões para uma avaliação centrada em produtos (índices) estavam crescendo. Observamos que a Carta de Princípios firmada era, para nós do Loed, inegociável para garantir concepções de qualidade mais implicadas socialmente. Várias vezes o projeto oscilou e, em alguns momentos, até houve certa desaceleração dos acordos, porque toda vez que, na mudança de gestores da rede, não havia mais o diálogo com a Carta de Princípios, ficava claro que a universidade pública não conseguiria se manter no processo. Tratava-se de um posicionamento claro e distinto de outros em que a universidade buscava as escolas como cenário de investigação.

Não se buscava a rede para utilizar como campo de pesquisa. Lembro o que diziam Luiz Carlos Freitas e Helena Freitas, nas assembleias que fazíamos para ir legitimando os princípios: “não estamos aqui pesquisando, a gente não está dependendo da rede para obter dados; queremos formular uma parceria cujo interesse está na qualidade da educação oferecida para os estudantes”. Isso ficou bonito. A Carta de Princípios até hoje vigora e continua sendo usada como norteadora para alguns fins. Então, entre todas as tensões próprias de uma rede de ensino, o que nos diferenciava como Loed era ter deixado claro, firmado posição sobre até onde iríamos juntos. E era uma das questões polêmicas na época. Dizíamos: “não temos nada a favor, nem contra governo nenhum. Nosso interesse não está vinculado em apoiar partido nenhum. Se mudar o governo, nós não vamos sair”; ou, “somente vamos participar se determinado partido estiver à frente”. A moeda de troca era a Carta de Princípios, ela é que era inegociável. Nosso compromisso era com a avaliação e estava assegurado pelos princípios firmados com equipes gestoras da rede.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O SENTIDO DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO

Com a descontinuidade de governos e pelo fato de não termos conseguido chegar ao ponto de a avaliação ser pensada como política de Estado, o cenário favorável de 2002 demorou para se concretizar como uma política. Isso ocorreu em torno de 2007, para começar em 2008. Nesse lapso de tempo, embora houvesse uma predisposição para fazer esse tipo de avaliação, os gestores centrais não se dispunham a pôr em prática. Em 2007, 2008, várias mudanças no cenário político e o envolvimento de bolsistas do Loed, que eram profissionais da rede, criaram uma atmosfera propícia na SME para a elaboração de um projeto de avaliação institucional participativa, apoiado pelo Laboratório. O nome de AIP era intencional. Não se tratava de defender apenas uma avaliação institucional, mas sim uma avaliação institucional que garantisse a participação dos diferentes segmentos. Essa não era uma mera adjetivação; a gente só entendia possível daquela forma. Deliberamos pela abordagem inicial das escolas de ensino fundamental, até porque era a etapa mais pressionada pelos resultados da avaliação externa. Houve bastante interesse dos profissionais da educação infantil em aderirem ao projeto de AIP, impulsionados pelas ideias de Anna Bondioli. Mas foi preciso fazer uma escolha e essa escolha foi pelas escolas de ensino fundamental em função dos limites antevistos na operacionalização da proposta.

Formulou-se então um modelo muito baseado na experiência do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Esse é um grande ponto de conflito ou de dúvida, porque optamos por constituir as Comissões Próprias de Avaliação, como no Sinaes. Para muitas pessoas da rede e de fora dela parecia uma superposição de estruturas na medida em que já havia o Conselho de Escola. Para que uma CPA? Para nós – e até hoje reforçamos isso –, o problema não é o lugar em que acontece a avaliação institucional como instância. O Conselho de Escola não foi escolhido porque estava muito burocratizado e muito ligado à prestação de contas. A pressão da avaliação externa sobre a escola requeria uma

agenda mais ágil para tratar das questões pedagógicas. A avaliação externa caindo sobre a escola não condizia com o *modus operandi* dos conselhos, pelo menos naquele momento. Seria necessário voltar muito atrás e de novo discutir como é que ele se organizava, sair do viés de prestação de contas. Então, a opção foi propor a Comissão Própria de Avaliação, que garantiria uma coisa mais informal, que incluísse mais os atores da escola, mais próxima da realidade e mais ágil na percepção dos problemas.

Esse era o desenho. Tal Comissão tinha vantagem sobre a CPA da educação superior, porque estava muito mais próxima da escola, dos atores; o controle social era mais eficaz.² Evidentemente, não foi uma discussão fácil e nem todo mundo gostou. A gente nem usava o termo na época, mas a AIP era um processo de responsabilização horizontal. Em geral, a cultura de avaliação era a seguinte: normalmente se culpabilizava o outro, assim como se era culpabilizado pela avaliação externa. Também era da cultura escolar dizer: “para quem eu jogo o que eu não consigo fazer? Eles não nos dão as condições”. Então o processo era de transferência de responsabilidades.

A proposta de AIP e a criação das CPAs nas escolas pretendiam gerar um movimento de demanda para cima e para baixo simultaneamente, para que as pessoas assumissem responsabilidades; assumissem o direito/dever de demandar e serem demandadas. Enfim, queria-se voltar a pensar em uma gestão democrática de fato, não tão piramidal, não tão hierarquizada, não tão burocrática. Uma gestão a serviço das aprendizagens a ser garantida para todos os estudantes.

OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS COMO ARTICULADORES DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

Esse foi o desenho que começou a partir de 2008, com os processos que elegem o orientador pedagógico (OP) da escola como o articulador da CPA, representando a equipe gestora. Isso também foi fonte de algumas dificuldades, porque a cultura escolar é a de que tudo passa pelo diretor, e entendemos que passa efetivamente. Mas o nosso pressuposto era

2 SORDI, Mara Regina Lemes De. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300006&lng=en&nrm=i>; <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300006>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

de que a função de articulação das atividades da avaliação institucional dizia respeito à própria natureza das atividades do orientador pedagógico dentro da equipe gestora. Cabia a ele ativar a discussão sobre o pedagógico. Sendo ele o responsável pela CPA, isso favoreceria, em tese, que a reunião de CPA e as deliberações feitas não se perdessem no tempo e no espaço. O OP poderia conseguir o envolvimento dos diferentes segmentos escolares, municiar o próprio diretor para os encaminhamentos necessários e, objetivamente, produzir sentidos no projeto educativo da escola municiado pelos aportes da CPA.

Curioso era que o orientador pedagógico, em alguns momentos, parecia querer declinar de sua titularidade na CPA, alegando, por vezes, que essa era uma atividade a mais, que se somaria a todo o resto que já fazia. Uma pergunta que nos intrigava era: como é possível fazer a gestão do pedagógico sem a avaliação? Alguns manifestaram resistência, mas houve aqueles que se integraram à proposta, percebendo que ela tinha grande potencial, que era uma forma de os profissionais se constituírem como uma rede colaborativa e combativa diante da virulência das políticas externas que fatalmente iam chegando, como de fato chegaram.

EMPODERANDO OS ATORES DA ESCOLA PARA A OBTENÇÃO DE RESULTADOS QUE BENEFICIAM A TODOS

O Loed se envolveu muito com esse processo na SME. Fazíamos assessoria, capacitávamos os OPs, enfim. Depois de muitas reuniões e reflexões internas, nos interrogávamos: quanto tempo conseguiremos trabalhar com a rede? Segurar esse projeto de AIP diante da pressão do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A gente se questionava o tempo todo: o que vai permanecer de tudo isso? Temíamos que a qualquer momento a aliança se desfizesse. Mas a aposta no empoderamento dos atores nos mantinha na luta! Sempre imaginamos que as pessoas iam, formativamente, construir um jeito novo de olhar a avaliação. Nos motivava estar ajudando os profissionais a reforçar, ou confirmar o seu entendimento de que a avaliação no nível da escola,

compartilhada com os diferentes atores, era muito significativa e potente. Mais do que potencializar resistência aos mecanismos externos, defendíamos que a AIP potencializaria a obtenção de resultados que beneficiam a todas as crianças. Então percebemos que isso era o forte. Reação propositiva.

Da mesma forma, percebemos e nos confortava a ideia de que, se nada funcionasse e se tivesse sobrado isso apenas, teríamos, de uma forma indireta, instrumentalizado técnica e politicamente os profissionais para atuar defendendo a escola pública com autonomia e rigor. Não pretendíamos um processo que cultivasse a dependência da rede em relação à universidade. Almejava-se que a rede se mantivesse independente e, ao mesmo tempo, tivesse um ancoradouro que era a Carta de Princípios; que entendesse o que era a avaliação institucional e propiciasse o empoderamento de seus atores para que atuassem independentemente das mudanças de governo, das relações com a universidade. Queríamos firmar princípios e concepções alternativos de avaliação, focados em processos densos que gerariam resultados mais duradouros. Queríamos que, se um dia o Loed saísse de cena, os profissionais e a comunidade escolar, por terem aprendido a realizar AIP, se sentissem empoderados e dessem continuidade aos princípios avaliativos já firmados.

A ideia era admitir que existe vida fora do cenário imposto pela hegemonia das avaliações padronizadas, e que esse algo pode ser experimentado tomando-se a escola como referência.

AS INSEGURANÇAS, OS EQUÍVOCOS, OS AVANÇOS E AS APRENDIZAGENS

Muitas experiências postas em prática pelas escolas na aprendizagem da AIP nem sempre foram consideradas por eles exitosas. Não havia modelo pronto e, às vezes, os profissionais se ressentiam. E essa era uma questão curiosa. Em termos de política no município, às vezes se tem a ideia de que as pessoas esperam que tudo venha pronto, e que simplesmente cabe às escolas aplicar o que está previsto. Como nosso processo de AIP se assentava muito no diálogo com diferentes atores, tínhamos uma escuta muito sensível e íamos

aprendendo e corrigindo no processo. Conversávamos muito com os profissionais, com as crianças ou representantes de famílias, etc. para então propor caminhos que pareciam fazer mais sentido. E alguns achavam que isso era insegurança metodológica. Destaca-se que os encontros de formação dos OPs tinham como pretensão ajudar a compreender as diferentes formas de mediação dos coletivos. Ao serem expostos a processos de cunho problematizador, queríamos empoderá-los para que pudessem questionar as práticas e os discursos no âmbito das CPAs. Esse foi um dos aspectos mais buscados e mais tensos, uma vez que mexia com as relações de poder instituídas nas escolas. Mas como avaliar uma escola de forma ampla, como pretende a AIP, sem abalar um pouco sua cultura de participação, seus processos relacionais?

Hoje, se fôssemos fazer um balanço, talvez alguns equívocos pudessem ter sido evitados. Primeiro: a universidade centrou atenção na formação do orientador pedagógico para fazer a mediação do processo, a animação dos coletivos. O pressuposto era de que as pessoas deveriam dialogar numa condição um pouco mais horizontal, numa estatura um pouco mais próxima uns dos outros. Mas ficamos muito centrados nos OPs por necessidade absoluta de priorização e limites institucionais. Logo percebemos que os OPs liam essa opção com certo receio e de forma intensa traziam seus desapontamentos, pois parecia que se falava de AIP apenas com eles. O resto da escola, do Núcleo Ação Educativa Descentralizada da SME parecia não se envolver. Sob esse aspecto, temos que admitir que a crítica procede. Envolvidos com a reflexão e instrumentalização dos OPs, ação que nos coube diretamente, ingenuamente acreditávamos que os demais atores dos níveis *meso* e central tivessem sido informados sobre a política de AIP que se assumira como política de governo pelo Departamento Pedagógico, o que não aconteceu sincronicamente e gerou desconfortos.

Ou seja, na SME de Campinas há estruturas de nível *meso*, que são chamadas Naeds (Núcleo Ação Educativa Descentralizada), a quem compete apoiar o trabalho com as escolas da região. Esses Naeds estão sob a coordenação de um representante, indicado pelo Secretário da Educação. Nosso

pressuposto era de que, ao se instituir uma política de AIP como proposta de governo, todos seriam “comunicados” sobre mudanças derivadas da proposta e convocados a assumir responsabilidades no campo da gestão da política. E isso não nos cabia como Loed. Certa ou errada nossa percepção, essa instância ficou esquecida, não foi mobilizada o quanto deveria, e os fluxos comunicacionais entre CPAs das escolas e Naeds entraram em colapso, por um tempo. O projeto de capacitação foi revisto e passou a incluí-los formalmente (coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino).

3 SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. (Org.). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas, SP: Millenium, 2009. SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana S. (Org.). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque*. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2012. v. 2.

EB: Nos seus textos sobre a experiência de Campinas, publicados pelo município,³ a avaliação externa que cabe no modelo da avaliação institucional seria feita justamente por esses grupos, pelo segmento intermediário da rede. Como estava pensada essa relação?

MS: Teoricamente havia um desenho no qual o Naed avaliaria o trabalho das escolas tomando como referência o Plano de Avaliação apresentado e sua aderência ao Projeto Pedagógico estabelecido. Na prática não aconteceu dessa forma.

Havia profissionais que entendiam a proposta e atuavam em conformidade, o que fica bem evidenciado nos trabalhos acadêmicos de alguns de nossos orientandos que estudaram essa política sob diferentes aspectos. Lamentavelmente identificamos que muitos profissionais que eram a favor da avaliação institucional participativa e demonstravam compreender suas possibilidades em relação aos processos de avaliação externa do governo federal, ao que parece, tinham uma visão meio idealizada do processo. Eles sonhavam que tudo só poderia acontecer se todas as condições objetivas estivessem garantidas pelo poder público local: “se não acontecer dessa forma, não faço, eu espero e pronto”. Havia uma dificuldade de entender que era um instante de posicionamento forte em defesa de uma proposta contrarregulatória. A rede de Campinas tem profissionais muito capacitados, articulados, pessoas críticas, bem formadas. Parecia que continuavam no exercício acadêmico de ver o que falta, sem se dar conta da historicidade do processo. A gente en-

contrava, às vezes, críticas severas aos limites do modelo da AIP, sem que se entendesse que o modelo era experimental, contestatório; ele não estava pronto e podia e devia ser (re)interpretado o tempo inteiro por todos. Mas precisava ser entendido e defendido como o melhor que se podia fazer naquele momento.

Então as releituras. Na hora em que você começa a conversar com a escola, a escola começa a dizer: “cadê o pessoal do nível *meso*?”. Aí nos damos conta de que parece que estamos falando de duas redes; eles não estão entendendo o que está mudando. As escolas mudavam um pouco e não conseguiam encontrar ressonância. Os supervisores continuavam a pensar suas práticas sem se aperceberem, intencionalmente ou não, de que havia uma “nova” política em cena.

Outro aspecto merece ser realçado. Às vezes a escola mudava, tinha já uma ambiência democrática, tinha um Conselho forte, até fazia a avaliação dentro do próprio Conselho, não criava a CPA, mas fazia a avaliação institucional. Alguns gestores achavam que ela não tinha aderido à política de AIP. Outras escolas atendiam ao disposto pela resolução que instituía a CPA, mas apenas formalmente. No papel existia uma CPA, mas ela nunca se reunia... Aí os segmentos escolares, participantes das CPAs, começaram a contar suas experiências nos diferentes encontros promovidos. E foram emergindo as contradições, os descompassos. Começaram a dialogar com o Departamento Pedagógico e a apresentar suas críticas e demandas, inclusive nas reuniões de negociação com a Secretaria da Educação.

A COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Criou-se uma Coordenação de Avaliação Institucional da rede, com quem a universidade passou a trabalhar mais intensamente. Na primeira fase, existia uma ligação muito forte do Loed com a Coordenação de Avaliação, no sentido de: vamos entender, formular, corrigir. A AIP nessa fase era dependente do Loed, o que assegurava uma leitura mais crítica dos processos e a preservação dos princípios e estratégias de ação. Essa centralidade do Loed foi se perdendo ao longo

do tempo. Seria muito bom que isso acontecesse, mas achamos que ocorreu de forma um pouco prematura. Sucessivas mudanças de secretários da educação e novos atores que estavam à frente do Departamento Pedagógico começaram a entender que o diálogo deveria ser com a assessoria deles. Valorizava-se o olhar interno mais do que a colaboração externa da universidade porque esta começava a incomodar. As políticas de avaliação externa ganhavam maior envergadura e pressionavam os gestores a obter bons índices e a AIP parecia mais interessada no processo de negociação, trazendo mais dificuldades do que resultados. Tensão no cenário e a Carta de Princípios voltava para objetivar a conversa, tencionando a implementação da política de AIP e os avanços da avaliação externa defendida pela lógica neoliberal.

Fazendo uma análise do vivido, se hoje fôssemos voltar atrás, eu diria que a capacitação dos atores para se engajarem na AIP tinha que ocorrer ao mesmo tempo, mas não tínhamos recursos para isso e nem eles. As pessoas também criticavam: “por que não se fez com toda a rede?”. Porque não dava... Se tivéssemos conseguido, estou convencida de que teríamos mais atores que defenderiam a AIP.

UMA POLÍTICA APENAS ASSENTIDA PELA SME

Relembremos o processo. Era uma tentativa de nos aproximar da rede e enfrentar a questão da avaliação das escolas desde dentro. Os equívocos a que me referi poderiam ter sido atenuados se a política de governo tivesse sido pensada a fundo por quem permitiu que ela ocorresse. Em sua inteireza.

EB: Mas não era a proposta inicial deles?

MS: Não era. A Secretaria permitiu, não atrapalhou. Aceitaram experimentar. Para nós foi uma conquista, agradecemos. Acreditávamos que a AIP permitiria, pelo menos, organizar os atores da rede para os difíceis tempos da avaliação externa que se avizinhavam. Fez-se a implementação. Saímos daquilo que alguns teóricos diziam sobre o Loed: “você apontam um jeito, denunciam, mas, concretamente, o que estão fazendo?” Então, a gente conseguiu, numa rede respeitável,

provar que dava para melhorar bastante a discussão sobre a qualidade da escola pública, relativizar a questão da análise só dos Idebs. Abriu-se a possibilidade de uma política de contrarregulação. Acho que a política de AIP nasceu quase que por descuido da SME. Vínhamos dialogando e, de repente, pareceu fazer sentido. Tanto que não se entendeu a fundo a robustez do processo do ponto de vista de fortalecimento dos atores, pois faltou uma reflexão mais vertical da SME sobre as mudanças organizacionais que a AIP exigiria. Talvez isso explique o “esquecimento” dos especialistas dos Naeds, que se sentiram surpreendidos com a novidade.

Nem todos os supervisores ou coordenadores pedagógicos ficaram à parte; muitos deles também se atiraram na proposta, mas outros se acomodaram na posição: “enquanto não falarem que isso faz parte das minhas responsabilidades, eu não faço”. Essa é uma questão importante porque, quando você está no lugar de supervisão, de acompanhamento, se a política é que diz o que deve ser feito, ainda que seja no viés da regulação, do controle, do monitoramento, se deveria fazer cumprir o que deve ser feito, não é? Acho que às vezes a escolha de se apartar do protagonismo atrapalhou muito o avanço da política de AIP, porque as pessoas percebiam. Se eu tenho que fazer o controle, eu supervisiono uma política e ela tem que acontecer na escola, não posso ficar indiferente se não está acontecendo; tenho que entender por que não está e fazer esse movimento para cima e para baixo, intermediando. Então, no meu modo de ver, evidenciou-se uma crise nesse espaço fulcral para a capacidade de resolução das políticas de avaliação instituídas pela Secretaria; ela acaba expressando uma certa apatia para exercer até a função reguladora tradicional.

NG: Seria como se fosse um projeto que vem de fora e não da própria Secretaria?

MS: Até mais do que isso. Eles entendiam que fizemos o primeiro projeto de AIP sozinhos.⁴ Em uma rede de ensino complexa como a de Campinas, a questão da descontinuidade dos atores ao longo do tempo precisa ser considerada no

4 O Projeto Geres (Projeto Geração Escolar 2005 - Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro) é um estudo longitudinal de painel, envolvendo a coleta de dados, que ocorreu no período de 2005 a 2009, seguindo os mesmos alunos de uma amostra de 312 escolas em cinco grandes cidades: Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador. O Polo Campinas, coordenado pelo Loed, acrescentou nas escolas sob sua responsabilidade ações ligadas a projeto-piloto de AIP. Esse projeto recupera a Carta de Princípios pactuada em 2002 e volta a focar a relevância de se construir a avaliação da qualidade das escolas junto aos atores locais. Esboça assim uma reação a modelos avaliativos que se pautam apenas nas medidas dos resultados.

debate. Para quem vivenciou e historicamente acompanhou a rede, em 2002, havia uma memória dos processos vividos buscando legitimação técnica e política acerca dos indicadores de qualidade de uma escola e dos princípios de uma avaliação institucional. As pessoas eram convocadas ao debate e discutiam os avanços e os retrocessos. Para outros atores que se integraram à SME posteriormente, a avaliação institucional começou em 2008, quando ela se tornou uma resolução. E aí o incômodo: “mas ninguém avisou a gente! Ninguém nos consultou”. A historicidade dos processos faz falta.

As iniciativas, boas ou não, mas que tentam inovar, chegar junto, problematizar e trazer mais gente para a conversa, no momento seguinte, são esquecidas. Não têm história, não têm memória. Parece que não aconteceu, não é comigo. O mesmo artifício pode ser visto quando um orientador pedagógico capacitado para mediar a CPA em uma escola, ao ser transferido para outra unidade escolar (concurso ou realocação), se posiciona com tranquilidade dizendo: “eu não conheço nada dessa escola, não vou falar nada porque não conheço direito a política de AIP nesta escola”. A visão da rede parece muito fluida e fragilizada.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA COMO NOVIDADE NA CULTURA DA ESCOLA

Vamos imaginar. A lógica era fazer uma proposta de trabalho com as CPAs, alunos, professores e funcionários e reportar ao Conselho dizendo “essas são as nossas prioridades”, e depois devolver para o Conselho, mostrando: “fizemos isso, avançamos naquilo”. Eu não sei se pela quantidade de coisas que se faz, ou pela pouca importância que se atribui à avaliação, acabou ficando um processo que não tinha esse vai e vem. Havia escola que dizia: “ainda não deu tempo, tem tanto problema para resolver que não dá para fazer a reunião da CPA”. Mas como entender isso, se a CPA era justamente para enfrentar os problemas? É como se a escola falasse: “comunidade fica quietinha, já, já eu te chamo, quando estiver tudo resolvido!”.

Percebe-se que esse lance da participação culturalmente é uma novidade; as equipes ainda pensam muito assim: “nós

resolvemos, nós fazemos, de vez em quando a gente conta para alguém”. Ou se diz: “ainda não deu tempo de fazer o plano de avaliação, estamos terminando o projeto pedagógico...”. A AIP, via CPA, queria justamente quebrar isso. Se não tem professor na escola, está faltando para começar as aulas, falta não sei o quê, uma comissão de avaliação local fortalecida teria condições, legitimidade, para encaminhar ao Conselho ou para onde quer que fosse a discussão. A AIP prevê demandas responsáveis para cima e para baixo. Agora, se não se monta um esquema, se não se chama o coletivo, não se muda a cultura de avaliação, não se exercita a responsabilização participativa.

Como é que se pode dizer durante cinco meses: “eu trabalhei improvisadamente porque não planejei, não vi, não priorizei”. Então, eram perguntas de certa inocência que se faziam: “como é que estão fazendo isso sem avaliar?”. Era, assim, meio estranho: “tem algo novo a que chamam AIP, esse novo eu não sei fazer”. Mas de repente diziam: “se a avaliação institucional é isso, então eu faço, já estou fazendo”. E os rótulos, os termos, as novidades iam caindo. Havia sempre a impressão de que chegou alguém com uma novidade, então a escola pensa: “deixa eles resolverem o que querem, depois continuamos fazendo o que a gente consegue”. Fica visível a falta de credibilidade nas políticas de rede. Estas nunca duram muito, duram o tempo do governo, quem sabe.

Mas aconteceu. E foi uma grande conquista do movimento, porque houve muita mudança: o prefeito, o Secretário da Educação, muita descontinuidade com as crises que Campinas viveu. A cada momento que saía um, e era muito rápido, parava-se e perguntava-se: quem vem agora, que cabeça, qual é o vínculo, está mais ou menos amarrado em relação às políticas de avaliação externas, aos resultados? Mas o grupo local, os profissionais começaram a reagir. Algo havia se imiscuído na cultura de avaliação da SME. Os princípios da Carta tinham sido apropriados pelos atores e estes os defendiam, mesmo sem a universidade por trás. Mesmo que as CPAs nem sempre funcionassem como pretendido. Mais importante era a compreensão de que a referência para a avaliação da qualidade se localiza na escola e em seus atores.

A ATUAÇÃO DE OUTRAS AGÊNCIAS NA SME: REAÇÕES, RESISTÊNCIAS; AVANÇOS E RETROCESSOS

NG: Os grupos da escola ou o *nível intermediário*?

MS: Algumas escolas se posicionaram: “não queremos isso; não vamos aceitar que venha alguém de fora dizer o que temos de fazer”. Em outras, apareceram, por exemplo, a estratégia de coletivo de educadores, movimentos que nascem da própria rede sem nenhuma interferência institucional. Eles nos anunciam que alguma coisa sobrou da intensa relação entre SME e Loed. É bom, isso foi uma resposta contrarregulatória. Existiu uma reação, tem alguma legitimidade e, evidentemente, se você não auxilia, ela esmorece de novo, porque a cobrança externa tem sido cada dia mais forte e os reformadores empresariais estão aí com todas as respostas para os problemas da escola pública.

As agências que vêm tentando atuar atualmente na rede têm um programa pronto, prometem resultados e têm fórmulas próprias já testadas. Quando as pessoas dizem “mas nós temos avaliação institucional”, elas afirmam: “você podem continuar com ela, nós também queremos a mesma coisa”. Trata-se de uma apropriação do rótulo da avaliação institucional participativa para camuflar que também já existem grandes acordos deliberados, embora pareça que não se mexeu em nada. É curioso. Mudou muita coisa, mas está ali a promessa de que a avaliação participativa ainda ocorre. Entretanto, percebemos como os professores, os profissionais de modo geral, podem acabar se esquecendo que alguma coisa está acontecendo que incide sobre a sua realidade, que coloca limites, que é preciso se reinventar o tempo inteiro.

NG: Você falou sobre o papel da CPA dentro da escola. Fico pensando na educação superior. Nesse caso, uma das críticas é que a CPA acabou respondendo muito mais às comissões externas do que à própria instituição, na medida em que a instituição, de alguma forma, não se preocupava com a autoavaliação, mas sim com uma avaliação para responder não a ela mesma, mas ao MEC (Ministério da Educação).

MS: De fato.

NG: Isso possivelmente aconteceu também na escola básica.

MS: Foi um pouco diferente. As CPAs na educação básica têm maior enraizamento na realidade da escola. O controle social fica mais favorecido. Isso na educação superior se perdeu; burocratizou-se. A avaliação passou a ser sinônimo de preencher documentos, a reflexão guiada por indicadores formais, nem sempre bancados pelas comunidades escolares.

EB: Completando, quando você diz que alguns faziam o questionamento, em que âmbito ocorria isso? Era mais nas escolas?

MS: Nos espaços de formação, principalmente, e nas reuniões com a assessoria do Departamento Pedagógico. Na fase inicial, tínhamos quinzenalmente reunião formativa com os orientadores pedagógicos das escolas. Muitos, inclusive, que nem eram orientadores, às vezes coordenadores pedagógicos, supervisores, eram liberados pelo Naed para participar.

A estrutura do Naed, que estamos chamando de *meso*, é composta por representantes do governo, com indicação política para fazer a descentralização, e pelo aparato técnico, formado pelos supervisores e coordenadores pedagógicos concursados, com um número determinado de escolas sob sua responsabilidade. No âmbito da escola, a equipe era: o diretor, o vice-diretor e o orientador pedagógico. Assim a rede se estruturava. O que aconteceu? Não foi um movimento que todo mundo fez e entendeu. Houve escolas que aceitaram, que se envolveram mais; algumas não aceitaram, não queriam. As que fizeram a avaliação, que mostravam avanços, quando se tornavam robustas, queriam um diálogo com esse outro nível e nem sempre encontravam. Havia como se fosse um curto-circuito, porque o nível *meso* dizia: “não faço porque não tenho nada a ver com isso”. E não faziam algumas vezes porque os próprios representantes da Secretaria também não viam esse movimento participativo, de fortalecimento, tão interessante. Não podemos nos esquecer de que os combinados da AIP tinham ocorrido com atores que nem

se encontravam mais nos órgãos decisórios da SME. Assim a aprendizagem da negociação ficou prejudicada. E essa categoria era central. Negociação no âmbito da CPA, negociação da CPA com a direção, negociação da CPA/direção com a SME.

O ESPAÇO PARA AS REUNIÕES DE NEGOCIAÇÃO COM O NÍVEL CENTRAL

Houve preocupação de criação de espaços, no formato avaliativo desenhado, para as chamadas reuniões de negociação. A escola que se organizava e refletia sobre sua realidade tinha demandas! E queria ser ouvida.

EB: Reuniões com o nível intermediário?

MS: As reuniões eram com o Secretário da Educação ou com o Departamento Pedagógico, no nível central, portanto; na maior parte das vezes eram com o Secretário. E o que acontece é uma novidade grande, porque as pessoas começam a aprender que há vários aspectos que dificultam o sim do nível central, e outros aspectos que não dificultam. Falta uma visão de conjunto da SME e da rede de ensino; falta certa intersetorialidade entre secretarias da rede municipal, que não dialogam entre si. Problemas complexos exigem soluções que integrem, que explorem os recursos institucionais de maneira ampla. As reuniões de negociação acabaram por escancarar o preço que se paga pela inexistência de um projeto coletivo de trabalho na rede.

OS PAIS

Por exemplo, os pais, quando participavam dessas reuniões de negociação, tinham até maior tolerância, pois passaram a entender porque se demorava para contratar um professor, já que a substituição não era tão imediata; compreendiam quais são os comprometimentos do orçamento, enfim, a lei de responsabilidade fiscal. Agradeciam quando ouviam as explicações. Sentiam-se mais valorizados e gostavam da proximidade com o Secretário da Educação.

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Já os profissionais de educação, às vezes, não tinham a menor tolerância com as respostas nas reuniões de negociação. Diziam: “chega de evasivas, nunca temos resposta; a SME não cumpre o que promete. O problema continua aí, ano após ano”. A ideia da AIP e da responsabilização participativa era: se não tem resposta (ainda), aquele problema continua estampado, marcado em uma linha de tempo indicando que algo precisa ser feito. Isso vai revelar que aspectos da qualidade da escola não avançam, porque há coisas que independem da governabilidade dos atores locais. Então, se tem como dar visibilidade e chamar a responsabilidade de outros atores, outras instâncias. Importante é o problema se tornar visível. O controle social acontece e se exerce, continuamente.

A BUROCRATIZAÇÃO DO DIÁLOGO

Em outros casos, quem trabalhava dialogando com a unidade escolar tinha quase que naturalizado um diálogo com a escola burocrática, do tipo: “você mandou o projeto pedagógico, mas está faltando isso, aquilo, aquilo outro”. Eram só detalhes, não se discutia que escola era essa, que problema era aquele. Partes imensas de projetos pedagógicos consumiam uma escrita burocrática, com descrição das famílias e o perfil dos estudantes, mas as decisões tomadas, as prioridades não dialogavam com aquela caracterização. A pergunta que se impõe: qual o papel de quem apoia as escolas? Como travam o diálogo sobre o projeto pedagógico? Como discutem a pertinência do plano de avaliação realizado pela escola? Como ajudam a tecer essa obra que pode iluminar os caminhos da escola em relação às necessidades do entorno?

APRENDENDO A FORMULAR DEMANDAS

Todos esses aspectos voltavam para os encontros da formação, entendidos como espaço em que a escola não se sentia cobrada. As escolas usavam muito os diálogos com a assessoria da universidade para dizer aquilo que não falavam no coletivo, nos espaços institucionais constituídos. Acolhíamos essas falas e, simultaneamente, as redirecionávamos ao lugar mais pertinente: “já que vocês estão lá, falem: é assim que

está acontecendo!”. Parecia que havia uma expectativa que alguém (de fora) as defendesse, sem perceber que eram coletivos de pessoas concursadas, que poderiam também criar possibilidades, assumir protagonismo. No início essas posturas eram mais marcadas, mas na hora em que começam a se reconhecer, as escolas passam a atuar na cena: “vamos fazer uma demanda disso; cobrar aquilo; garantir condições, porque não está aparecendo na realidade”. Começávamos a perceber alguns indícios de fortalecimento dos atores, alguns esboços de organização. Isso se constituía, para nós do Loed, algo a celebrar.

Começa a mudar o perfil dos supervisores, coordenadores pedagógicos e alguns passam a entender que eles supervisionam, mas também têm que pensar no interesse das crianças, da escola. O papel de “controle” da supervisão não é só sobre a escola, mas também sobre os rumos da própria política educacional. Claro que isso era um processo de virar de cabeça para baixo a lógica. E com certeza não funcionava assim com facilidade.

A ideia da AIP e seu formato avaliativo buscava envolver a rede na criação. Achamos que quinzenalmente a gente conseguiria se encontrar para falar da qualidade que se queria. Parece pouco, mas fomos percebendo maior adensamento das reflexões. Devagar se podia ver a comunidade falando das dificuldades de sempre, porém com mais argumentos.

A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

Em escolas que levaram a proposta da AIP a sério, os estudantes começaram a mostrar que conheciam o que estavam falando; eles podiam não dizer avaliação institucional, mas sabiam falar sobre qualidade, sabiam dizer das contradições que percebiam ao participarem do processo. Em um dos momentos dos encontros de negociação, diante do Secretário da Educação, sem temor falaram: “me ensinam que eu tenho que evitar a dengue; minha escola está cheia de focos de dengue, tem goteira, cai água e fica ali, tudo parado. Como fica isso?”. Em outra situação, um menino muito pequeno disse: “senhor Secretário, minha escola precisa de uma bola”. Todo mundo deu risada! “Bola?”. “É, porque a gente

precisa jogar, porque quando joga a gente faz relações, faz amizades!”. Então aquilo que podia ser tão singelo, no fundo falava de formação mais ampla; falava da alegria de estar na escola, brincando também. As demandas predominantes centravam-se na cobertura das quadras, inicialmente. Nas quadras, no coletivo, ali eles aprendiam práticas mais lúdicas de socialização. Ali aconteciam as fanfarras, as danças. Enfim, expressões culturais eram possibilitadas. Na voz dos estudantes, começam a surgir a importância da representação dos pares, a luta por aquilo que se aprende para além da sala de aula e que revela qualidade de outra ordem. Exercendo a participação nas CPAs, os alunos aprendem algo mais concreto sobre cidadania. Aprendem e ensinam.

PAUTANDO AS REUNIÕES DE NEGOCIAÇÃO

Uma das mais marcantes reuniões de negociação ocorreu quando o atual reitor da Unicamp foi Secretário da Educação. Ele havia acabado de assumir a condução dos trabalhos e a política de AIP era recém-criada (pelo antecessor), estando prevista a reunião de negociação. A reunião com a turma das CPAs de todas as escolas ocorreu no Centro de Convenções da Unicamp, um evento grande, em que as escolas exibiam em painéis o que estavam fazendo, suas metas e prioridades e, depois, mostravam quais eram as demandas sobre as quais não tinham governabilidade.

O Secretário imediatamente percebeu o sentido da negociação. Ouvia e se posicionava: “se vão demandar, expliquem como isso afeta as aprendizagens dos alunos; se eu estiver convencido de que isso afeta, consigo dizer em que posso e quando posso responder ao pedido. Se não perceber como afeta diretamente, eu não me convenço. Por que então atender à demanda?” A reunião obteve bom resultado formativo. Era um processo que não tinha a pretensão de ser um balcão – quem dá mais? Quem pode mais? –, mas sim de criar um espírito em que, teoricamente, todos se percebessem no mesmo barco, do mesmo lado, que é o lado da qualidade da educação no município.

Mas não era sempre assim. Todo mundo estava aprendendo a avaliar de forma participativa e isso incomodava um

pouco a própria cultura da rede. Algumas vezes o próprio grupo gestor, que afirmava que a política de AIP estava mantida e previa a negociação direta com as CPAs, não convocava a reunião de negociação. Para que a lógica se instituísse e se tornasse natural na rede, era preciso chamar, semestralmente, as escolas. Era necessário dialogar com os problemas e assumir responsabilidades também como poder central. As escolas se organizavam para isso. As escolas diziam: “nós queremos falar com quem manda”; tinham a sensação de que alguém deveria resolver.

Aprender a negociar envolvia mais do que pedir e esperar. Ou achar que tudo que era pedido tinha que ser atendido. Ou entender que uma vez atendido e solucionado o problema, algo de concreto deveria acontecer que revelasse que os estudantes tinham sido beneficiados. Como se percebe, a aprendizagem da negociação se mostrou complexa. Mesmo quando o processo de demanda era frustrado, conseguíamos pontuar que precisava continuar insistindo. Enquanto um problema não fosse resolvido e se mantivesse prioritário, ele tinha que ficar estampado. Onde parou? Por quê? Quem não está fazendo a sua parte? Esse raciocínio precisava ficar visível para reverter a cultura segundo a qual ora o professor não ensina, ora o aluno não aprende, ora a família não coopera: a cultura da culpabilização unilateral. A AIP buscava construir as bases de uma responsabilização participativa.

MUDANÇAS NO CENÁRIO POLÍTICO E ESAZIAMENTO DAS CPAS

Conforme a cena política foi piorando e uma avalanche de pressões externas caiu sobre a rede, com interesses mais imediatistas exigindo resultados concretos (melhora dos índices, por exemplo), o processo passou a ser mais centrado na capacidade de gestão dos diretores, com enfraquecimento das CPAs. Passou a haver menos negociação, menos diálogo com as bases. Não se extinguiu nada, mas a sensação era de realizar a negociação quando fosse mais conveniente. “Vai gerar confusão, na hora que abrir a negociação, não se sabe o que vai acontecer... melhor esperar”.

Creio ser lícito dizer que a AIP ainda acontece na rede municipal de Campinas, mas perdeu a força, embora continue sendo ostentada como uma política em ação. Em algumas escolas, a CPA passa a ser uma prática mais rotineira. Melhor seria dizer que a AIP existe em algumas unidades escolares, embora não necessariamente sob a forma de CPA.

Em alguns lugares, algumas experiências são reportadas; em outros, as pessoas dizem: “nem adianta a CPA; não existe mais a CPA”. Quando negam a CPA, alguns nem percebem que negam a AIP. É mais fácil dizer que a CPA não deu conta do que afirmar: “nós não damos conta de, coletivamente, nos organizarmos para pensar sobre o que a gente quer planejar, sobre o que a gente quer atingir”.

Outras unidades escolares, no entanto, dão sinais vivos de que não sabem funcionar sem ser na forma de um coletivo. Uma vez mais destacamos que essa capilarização dos princípios da participação na avaliação formativa foi ganhando envergadura. Ainda que contraditoriamente, ter existido uma política de governo que se pautou pelos princípios da AIP ajudou a convencer alguns gestores: isso é desejável, isso deve ser realizado em sua escola.

Para outros gestores, a política de AIP passou a atrapalhar, porque já existiam práticas instituídas em que se prescindia completamente dos atores. Trazê-los ao processo implica que, efetivamente, eles possam querer cobrar. Sem contar que há especialistas que não querem estar perto da escola, envolvidos com a formação; eles podiam ficar no gabinete tentando resolver os problemas da escola, sem precisar do concurso das comunidades escolares.

Em uma modificação na estrutura da Secretaria, parece que todos os coordenadores pedagógicos foram retirados do Naed e de uma relação direta com a escola. Eles se afastam do diálogo direto com as escolas. Quem está interagindo mais com as escolas é o supervisor.

NG: Estão numa função mais burocrática, administrativa, mais de regulamentação do que de regulação?

MS: Sim. Aí resta um processo de AIP em que se esmorece a discussão da questão do pedagógico. Essa é uma ambiguidade, porque as escolas deverão cumprir o que for estabelecido pelo nível central, a despeito de terem participado ou não. Já houve cenários melhores. Vários supervisores diziam: “eu não consigo fazer supervisão de nada descolado do pedagógico”, ainda que outros dissessem: “não sou do pedagógico, depois que resolverem como vai ser, me chamem que aí vejo como será a resolução”.

Então, para nós da academia, a inserção nesse processo foi um espaço de muita aprendizagem. Uma coisa é você dizer como poderia ser, outra é ver na prática como aquelas coisas encontram entraves. Entraves institucionais, pressão das políticas externas, interesses das pessoas que estão atuando na rede pública e que não querem mudar.

A PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Há coisas que a escola pode fazer melhor se envolver os segmentos no projeto pedagógico e na avaliação dos resultados do mesmo. Existe uma responsabilidade de orquestração desses atores que é dos profissionais, porque a família, os estudantes precisam reaprender a usar esse espaço de participação. Se não houver alguma coisa que os chame, que os convoque, que os estimule, eles nem aparecem. Desaprenderam que fazem parte da definição dos rumos da escola; da luta pela qualidade.

OS FUNCIONÁRIOS

No início fazíamos reuniões por segmentos, chamando todos os representantes de funcionários das CPAs, por exemplo, ou uma reunião só com os estudantes das CPAs de todas as escolas. Eles tinham oportunidade de adquirir uma visão de rede: não era apenas a visão de um lugar específico; podiam construir uma visão do todo de que faziam parte. Quando os funcionários vieram, justificavam que estavam ali porque a diretora designou, o Departamento Pedagógico pediu, a Assessoria de Avaliação solicitou. Quando começaram a entender o cenário, o que era o papel deles na política de qualificação da escola pública, houve representantes do

segmento que diziam: “agora entendi o que era pra fazer, eu achava que ia lá fazer ata, ficar sentado, porque tem que ter um representante. Se é para ajudar a escola, melhorar a educação inclusive para os meus filhos, eu quero continuar, porque agora comecei a entender o que vou fazer”. Gradativamente os funcionários foram aprendendo e ensinando que eles tinham uma voz. Estavam interagindo com as famílias, com as crianças e tinham, às vezes, uma relação de proximidade com a comunidade. Não podiam ficar presos em papel burocrático. Estavam na realidade da escola, percebiam problemas e podiam ajudar na solução.

DIFICULDADES NAS REUNIÕES DOS PROFESSORES

Também com os professores tivemos algumas dificuldades. A rede optou por remunerar as horas destinadas ao trabalho nas CPAs, para evitar absenteísmos, ou outras justificativas para o não envolvimento com o trabalho avaliativo. Surpreendentemente, havia escola que não tinha professor interessado em participar, nem sendo pago para isso. Por quê? Essa questão nos inquietava. Eles trabalham em mais de um lugar, fazem muitas coisas, sua vida já está definida. Então esse foi um dificultador. Não foi possível criar coletivos fortes com a presença dos professores em algumas escolas.

AS DINÂMICAS DE FORMAÇÃO

NG: A decisão de fazer reuniões separadas por representantes dos segmentos foi tomada desde o início?

EB: Como faziam as reuniões gerais?

MS: No primeiro ano da política de AIP houve maior mobilização das pessoas. Era necessário disseminar o movimento entre os diferentes segmentos. Então fazíamos as formações com os orientadores pedagógicos, para instrumentalizá-los; elas eram abertas aos outros profissionais do Naed, mas pouco frequentadas no início. No segundo ano, já incorporamos informações específicas para que entendessem o papel, as responsabilidades. Cabia aos OPs manter a sensibilização para a relevância da AIP na vida da escola. E essa mediação

pretendia desenvolver o sentido da negociação no nível dos atores da escola, no começo.

A estratégia era: além da reunião de negociação que constava do calendário, fazíamos prévias setoriais, às vezes, em um local que comportasse todo mundo, convocadas pelo Departamento Pedagógico. Organizavam-se encontros de alunos das CPAs, com ônibus que levavam as crianças; orientava-se, chamava-se por vezes até o pessoal do teatro para ajudar os alunos a se expressarem em outras linguagens, para traduzir o que queriam dizer sobre qualidade da escola. Era uma festa para os estudantes; eles compareciam, gostavam; algumas escolas faziam camisetas, eles se sentiam poderosos, felizes! Com os funcionários, um pouco menos. Devíamos ter investido mais, mas faltou fôlego.

Agora, com os professores era muito difícil. Foi difícil atingi-los, primeiro, pelo grande número. Na fase inicial, a parceria estava tão forte que chegamos a fazer uma agenda com a própria Secretaria: bimestralmente havia reuniões de formação, palestras, na Faculdade de Educação, e elas eram abertas aos professores da SME. O Depe (Departamento Pedagógico) liberava os professores para participar na Unicamp e eles vinham, com entusiasmo. Tratávamos dos referenciais da AIP e da sua relevância como mecanismo contrarregulatório capaz de atenuar as repercussões das avaliações externas como única forma de expressão da qualidade da escola. Foi muito bonito esse primeiro movimento, mas ele paulatinamente se tornou mais complexo. Começou a mudar o comando da SME e o conjunto de acordos teve de ser repactuado, por diversas vezes. Nossa relação com a coordenadora de AIP da rede, prof.^a Eliana Souza, foi muito especial e essencial. Ela passou a ser a tradutora dos significados da política de AIP para cada novo Secretário e sua equipe. Repetia o valor da Carta de Princípios e da participação do Loed de forma incansável. Arrisco dizer que sua postura foi decisiva para a maior duração da AIP da maneira como a tínhamos formulado.

O APOIO NA SECRETARIA

EB: A Eliana que é sua parceira nos dois livros sobre a experiência? Ela é da universidade ou da rede?

MS: É da rede. Ela era coordenadora pedagógica e, em uma das mudanças internas da Secretaria, assumiu a Coordenação de Avaliação Institucional. Tínhamos uma relação muito próxima. No início do trabalho, posso dizer que nossa proximidade foi decisiva. Ela buscava compreender em profundidade os sentidos da AIP, frequentava o Loed, conversávamos, aprendíamos juntas e planejávamos cada pequeno passo do caminho. Acho que nessa fase quase nem se percebia onde começavam a ação do Loed e a do Depe. Absolutamente articuladas. Nada de vaidades pessoais, havia consenso de que lutávamos pela mesma coisa, mesmo ideário. A participação da Eliana foi muito estratégica, porque ela conseguiu captar o propósito do trabalho e tinha que fazer permanentemente o convencimento da rede, o que é um processo árduo. Manteve-se por muito tempo nessa posição, mesmo quando o Loed optou por se afastar.

A RUPTURA

EB: Como assim?

MS: As mudanças no comando da SME, com o tempo, foram se afastando dos princípios avaliativos que a Carta continha. A política de AIP, pelo menos formalmente, era mantida, mas diminuía visivelmente o debate com o Loed. Simultaneamente começou a crescer a presença dos reformadores empresariais nas definições políticas sobre qualidade educacional na rede. Entraram novas formulações, novos pacotes. Parecia que em nada se confrontavam com a AIP. O discurso era que se complementavam. Mas era clara a mudança de concepção. Ninguém falava mais em negociação. Parecia um apêndice. Então sentimos que poderíamos ser usados para dar legitimidade a um processo que insistíamos em denunciar junto aos diferentes interlocutores do Depe, que se afastava do modelo formulado do ponto de vista da materialidade das decisões tomadas. Estar junto com a Unicamp implicava aderência à Carta de Princípios. Rompido esse compromisso anteriormente pactuado, havia necessidade de assumirmos, como Loed, uma posição clara diante dos profissionais da rede. Essa decisão foi muito sofrida; necessária,

mas muito sofrida. Parecia termos abandonado o filho ainda necessitando de cuidados. Porém, creio que foi acertada a decisão de criarmos alguma tensão na cena e esperarmos pela reação dos profissionais, agora em condição de maior protagonismo. Tínhamos desde sempre claro que a política de AIP não pertencia ao Loed. A sustentabilidade desta dependeria do quanto os atores locais tivessem se engajado no processo e se sentissem fortalecidos para defender outra qualidade para as escolas da rede, distinta da concepção formulada pelos reformadores empresariais que tinham entrado em cena e, lamentavelmente, sido bem acolhidos pelo poder central.

Continuamos o trabalho ajudando, quando demandados pela Eliana. Não rompemos com os profissionais da rede, apenas com a política instituída com a qual tínhamos e temos marcantes diferenças. Não há mais assessoria do Loed ao projeto de AIP desde meados de 2014. A Eliana, em algum momento, pela dificuldade de garantir o desenvolvimento da AIP nos moldes inicialmente formulados, também se afastou da coordenação do processo. Ainda existe a Coordenação de Avaliação Institucional na rede, mas com pessoas teórica e politicamente mais tímidas. Aparentemente se mantém vivo o espaço, mas com forte viés para a questão do Ideb. Não é a mesma avaliação institucional. As CPAs continuam existindo e até mais presentes nas normativas. Sua resolutividade, no entanto, está presente apenas em unidades escolares que aderiram aos princípios da AIP e continuam resistindo às pressões das políticas de cunho neoliberal. As reuniões de negociação, espaço de exercício e de aprendizagem da responsabilização participativa, foram esmaecendo. Isso revela, a nosso ver, a pouca disposição para o diálogo com as escolas, com a comunidade.

NOVA ÓTICA DE ATUAÇÃO. PROJETOS DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DE CAMPINAS COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Como já insinuei, a perda desse espaço na rede municipal de Campinas afetou muito os atores do Loed. Além do interesse de apoiar e examinar, na prática, os potenciais da AIP como política (ainda que de governo), possuíamos vários trabalhos

de alunos do mestrado e doutorado em andamento. Essa política vinha sendo analisada por diversos ângulos, inclusive com o apoio importante do Observatório da Educação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Na primeira fase do Observatório, entre 2008 e 2012, tínhamos um projeto que envolvia o acompanhamento direto de escolas na implementação da AIP. Apresentamos outro projeto (2013/2017) para avaliar o ciclo da política de AIP. Esse projeto foi assumido como uma nova ótica de atuação na rede, tentando provocar outras reflexões. Estimula as escolas a se manifestarem sobre os vaivéns da AIP e como os contextos políticos nacionais e locais vão afetando sua permanência como estratégia central de qualificação das escolas. Como segundo objetivo queremos conhecer, na visão dos profissionais das escolas da rede, o que elas fazem que tem qualidade social e que as avaliações externas desconhecem, desperdiçam.

Para realizar essa investigação, nos reaproximamos da SME, agora como pesquisadores apenas. Precisávamos “entrar” nas escolas e dialogar com os profissionais (professores e equipes gestoras) sobre o entendimento que possuíam acerca da qualidade social, para aplicar um instrumento que gerasse um índice capaz de expressar outras dimensões da qualidade daquilo que a escola faz, para além dos aspectos ligados à proficiência dos alunos.

Percebemos no início alguns resquícios do processo de ruptura do Loed com a SME. Precisávamos de uma autorização para fazer a pesquisa. Certa desconfiança com relação ao instrumento ficou estampada. Eles analisaram detidamente o instrumento e depois acabaram aceitando. Uma vez mais sabemos que essa foi a forma nova de o Loed atuar junto às 44 escolas da rede. Uma forma que desperta novamente as escolas para pensarem no processo de qualificação do projeto pedagógico. Trata-se de investir em uma matriz de avaliação multidimensional que integra outros aspectos de qualidade social que a escola faz em benefício dos estudantes. Acabamos de aplicar o instrumento e começamos o processo de devolutiva para as escolas da rede. Gradativamente recuperamos a condição de diálogo, inclusive com o Depe.

Fruto da pesquisa, pretendemos indicar que as escolas se localizam diferentemente no processo de produção de qualidade quando optam por uma concepção mais alargada do que seja qualidade, e isso nos remete a refletir sobre a matriz de formação que a rede escolhe. Quando a matriz de avaliação da qualidade referencia-se na formação humana, entram novas dimensões que consomem a energia das comunidades escolares e que os índices atualmente existentes insistem em desperdiçar. Imaginemos: uma escola pode não ser produtiva em uma dimensão cognitiva, por exemplo, talvez porque esteja sendo produtiva em outra, como a da inclusão social e do direito de todos os estudantes terem acesso à escola e aprenderem. A questão é densa, complexa. Então, o que adianta dizer que ela é muito boa em uma única dimensão e muito frágil nas outras? Isso aguça a curiosidade. Uma boa escola para quem? Para quê?

A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE SOCIAL

EB: Dê um exemplo desses indicadores que estão começando a ser construídos. Das dimensões que estão sendo cuidadas ou descuidadas na escola.

MS: Vou falar do instrumento, de como foi feito. Chegamos às escolas parceiras do Observatório (Obeduc), oito escolas, e começamos a fazer grupo focal, entrevistas, discutindo, observando o que elas fazem, indagando-as sobre coisas que acham que são significativas e que não são expressas nos índices atuais. Começam a aparecer coisas que as escolas fazem e isso mexe com a autoestima dos profissionais. Elas se dão conta de que fazem muito. Por exemplo, várias escolas dizem que consomem muito da sua energia se preocupando em não perder as crianças; perguntam-se por que elas não estão lá, por que se evadem? O que explica as suas inúmeras faltas? Isso leva ao contato com a família, à conversa e tal. Fica visível que, na percepção dos atores, há preocupação com as razões pelas quais os alunos não aprendem.

Se o aluno não está aprendendo, que práticas eu costumo adotar para permitir que eles aprendam? Os professores

começam a dizer: “chamamos, fazemos isso, fazemos aquilo, discutimos. Fica claro que se importam”.

Outro indicativo de qualidade social construído a partir das vozes dos atores da escola foi o trabalho coletivo. A escola entende que esse processo enriquece muito as decisões, mas consome muito do tempo que ela dispõe. Entretanto qualifica o processo, pois se reflete sobre as práticas; o processo decisório amadurece. Então alegam: “se o professor trabalhar individualmente para produzir o resultado do exame é mais fácil. Mas se perde muito, pois como eu trago isso para o coletivo da escola e tento relacionar com o entorno social?”. Então começam a aparecer essas pistas, que ajudam a constituir a matriz que origina o instrumento de coleta.

Na visão de afetividade, uma coisa em que a escola investe são as relações intrassubjetivas. Ela quer que as pessoas aprendam a ouvir, a estar juntas, a respeitar. Outra questão é a formação mais ampla do aluno. Como a escola prioriza os projetos para as crianças adquirirem a consciência ambiental? A escola está fazendo tanta coisa, pena que não cai no exame! A pesquisa tem ajudado as escolas a revisitem referenciais de qualidade que ultrapassam os que se apressam em dizer que a qualidade de um trabalho escolar deve ser apenas as notas dos estudantes em Português ou Matemática.

O instrumento permite que a escola diga o que está fazendo e em que grau, como se fosse uma escala de Likert, percebendo, com isso, as áreas que estão mais fortes ou menos fortes, o que leva, de uma forma ou de outra, os professores a refletirem sobre coisas que poderiam fazer. Vamos supor que não haja um investimento na relação entre as pessoas: o que se aprende, o que se desenvolve com cooperação, solidariedade por meio dessa reflexão? Se, de repente, existe uma instância em que eles precisam se organizar: em que momento estão aprendendo isso? Há uma matriz curricular por trás e isso afeta diretamente os interesses das crianças em seu desenvolvimento humano.

INSPIRAÇÃO NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS SEM TERRA

Quando começamos o estudo, fomos buscar inspiração, inclusive, na pedagogia do Movimento dos Sem Terra, trazida ao debate pela leitura de Caldart. Vários teóricos foram revisitados tentando-se apreender o que constitui uma formação humana ampliada. A ideia era captar um pouco das coisas que existem na própria escola, especialmente no campo dos valores que ajudam a fortalecer e que podem vir a desaparecer se nos regermos apenas por uma avaliação de larga escala unidimensional. Nossa pesquisa pretende contestar essa lógica e oferecer alternativas para a avaliação de larga escala em uma perspectiva multidimensional.

Essa é a ideia. Creio que há um número enorme de dimensões que aparecem como possíveis de expressar a qualidade social na percepção dos profissionais da rede e dos pesquisadores do Loed, iluminando a ideia da formação referenciada pela qualidade social. Nem todas as citadas entraram no instrumento; há cinco que foram consideradas mais importantes e com maior possibilidade de fazer avançar o estudo, pois permitem girar depois o modelo estatístico assumido.

EB: Você mencionou a Roseli Salete Caldart?

MS: Sim. Percebemos que o que está em jogo é a matriz de formação. Qual é a matriz? Então, começamos a recuperar alguns escritos do Demerval Saviani, de Marx. E a experiência mais concreta em desenvolvimento, que se aproxima mais dessa concepção, é a do Movimento do Sem Terra. A Caldart foi uma das autoras que falavam um pouco também das questões trazidas por Pistrak. Sabemos que se trata de uma visão diferente da escola que temos. Não dava para ser exatamente a mesma coisa. Tipo aplicação direta. Mas tentamos dar concretude ao que está em jogo, fizemos aproximações porque percebemos que é essa mesma visão de Homem, uma visão ampliada de Homem da qual as avaliações externas não dão conta.

Esse projeto de pesquisa tem nos levado a identificar coisas interessantes. Uma primeira dificuldade, presente no

pessoal do projeto, no diálogo com os profissionais da escola, era responder o que entendemos por qualidade social. E identificamos certo vazio conceitual. Pouco falamos sobre isso. Mas se não se fala, como é que damos visibilidade a essa concepção na realidade da escola? Aí, fomos conversando com os professores da rede: “o que a sua escola faz que revela compromisso com a qualidade social?”. Então, nos demos conta de que era uma coisa que precisaria ser “conteudizada”, ganhar corpo. Era necessário dar expressão a ela.

É isso que estamos buscando pela experiência da investigação com os professores da rede. O Obeduc (Observatório da Educação) nos auxiliou nisso, mesmo porque no edital falava-se muito dos dados disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Há que cavar possibilidades e o Loed fez isso. Vamos avançando do jeito que conseguimos. Chegar a alguns índices de qualidade social não quer dizer que resolvemos o problema da formação humana. Acho que nenhum instrumento consegue captar, esgotar toda a complexidade do fenômeno educacional. As medidas nunca dão conta de coisas que são os valores, os sentimentos, as relações, os processos que estão em jogo quando se trata de formar o Homem e que serão sempre maiores do que o que cabe em um teste ou do que informa um índice.

BALANÇO DA EXPERIÊNCIA

EB: E o balanço que faz da experiência?

MS: O balanço é muito positivo. Para muitos, o projeto de AIP representou olhar de outra forma para a qualidade da escola. Às vezes, não foi aprender sobre a AIP, mas sim reforçar aquilo que já se sabia e que, de tanto não ser mais ouvido, parece que já havia sido substituído pela lógica da avaliação externa. Para muitas pessoas foi um reencontro com teses em que já acreditavam e que agora ganhavam visibilidade institucional. Experiência autorizada no campo de uma política de governo. Discursos que podiam circular ancorados em princípios avaliativos de outra ordem e que podiam ser concretizados em ações propostas pela escola. De repente,

dentro da rede, podíamos falar institucionalmente de coisas que iam contra, algumas vezes, a própria forma de atuar do governo, do partido que estava no governo, em formas mais avançadas de pensar a educação pública. Expressão de contrarregulação praticada em ato. Era muito louco porque, de vez em quando, nas reuniões de balanço que fazíamos no Loed, aparecia a sensação de que a gente estava avançando tanto e tanto que, a qualquer momento, íamos ganhar um cartão vermelho. Aí reconhecíamos que, quando esse momento chegasse, o êxito de nosso trabalho defendendo a AIP como o espaço estratégico de construir a qualidade da escola pública, junto com os atores centrais da escola, dialogando e negociando, teria valido a pena se os princípios da avaliação formativa tivessem se capilarizado. Se tivéssemos conseguido “contaminar” positivamente os atores da rede, poderíamos festejar esse projeto. Estivemos por muito tempo com a rede: de 2008 até 2014. Esse retorno, hoje mais camuflado, mostra que o Loed continua atento e tentando que as escolas sensibilizadas possam permanecer nessa perspectiva de luta pela qualidade social.

A APROPRIAÇÃO DE OUTROS INDICADORES PELAS ESCOLAS

NG: Tenho uma curiosidade. Você tocou no assunto da avaliação externa, que é muito centrada na avaliação cognitiva e fornece os dados, os gráficos, de forma matemática. Mas fico pensando: além dos dados da avaliação externa, hoje existem disponíveis outros dados, vamos chamar de estatísticas educacionais, digamos, outros indicadores, que poderiam ser apropriados pela escola, tais como a questão da distorção idade-série, o número de alunos por turma, a rotatividade dos docentes, o desencontro entre as disciplinas de formação dos professores e as disciplinas que eles lecionam. Isso de alguma forma era recuperado no debate da avaliação institucional dentro da escola?

MS: É interessante o que você está falando. A primeira etapa do trabalho era fazer as pessoas entenderem o que é um processo de autoavaliação, e isso demorou tempo. Encontravam-se

equipes que diziam: “vai haver avaliação institucional, então eu vou fazer um instrumento e coletar a opinião de não sei o quê”. A escola não reconhecia o acúmulo de coisas que já possuía e que poderiam dar o *start*; não precisaria de mais dados. Aliás, o “mais dados”, às vezes, esbarrava com: “o que eu faço com esses dados, não dialogam com nada!”. Essa foi uma questão que a gente enfrentou. Na escola, as pessoas não reconheciam os dados existentes como dados que poderiam subsidiar, ancorar as discussões. Inventariar os dados já existentes e mal explorados foi sempre considerado em nossos processos com as CPAs. E isso incluía os dados do Integre, do Inep.

A RPAI (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional) é um espaço em que ocorre a avaliação institucional já existente na rede. Ela é muito importante também para construir esse olhar avaliativo mais amplo. Só que da RPAI participam apenas os professores. Por essa razão, nossa aposta na CPA como o espaço mais potente para avaliar os rumos da escola se preservou durante todo o processo. Sentimos que, independentemente da existência formal dos espaços, falta certa instrumentalização para que a própria escola saiba usar bem as informações existentes. O sistema disponibiliza essas informações; há uma porção de dados que as escolas podem utilizar em favor do processo de qualificação do projeto educativo. A própria rede possui esses dados mapeados, mas não faz parte da cultura escolar levá-los em conta de forma mais integral, articulada, fazendo conexões. Quando muito a escola vai ler o Ideb.

EB: A gente observou em outras redes a presença do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Todos os municípios fizeram acordo com o MEC e precisam fazer o PDE interativo, porque seu preenchimento é condição para a obtenção dos recursos que as gestões podem pleitear e receber do BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico). O próprio princípio do PDE é um princípio participativo. Parece-me que quem responde o PDE não o faz normalmente como decorrência de uma discussão mais ampla na escola. Entretanto, muitas dimensões que aparecem no PDE são aquelas com as quais se trabalha na avaliação institucional. Há dificuldade de apro-

priação desses dados, e até mesmo de dados de censo pela escola... O censo traz tantas coisas importantes sobre o contexto da escola que deveriam ser consideradas! Como é essa utilização ou falta de utilização dos dados em Campinas?

MS: Creio que existe uma necessidade de instrumentalização para os profissionais fazerem essa leitura da totalidade dos dados. Penso que há coisas ricas que vêm de fora, sistematizadas e deliberadas pelas escolas e precisam ser ressignificadas coletivamente. O problema se concentra na forma burocratizada de responder às demandas do sistema de regulação. Ele marca o nosso ponto de partida na avaliação institucional. A existência do espaço que favorece a participação de todos os segmentos interessados na melhoria da realidade da escola tende, pelo exercício vivido em conjunto, a produzir respostas ao sistema mais robustas, refletidas e comprometidas com a qualidade real.

EB: Trata-se até de dados da própria escola, mas que foram processados externamente. E eles são também importantes para a escola se repensar.

MS: Esse aspecto é importante sim, porque não há uma rejeição a tudo o que vem de fora. Existem informações sobre a rede, sobre a escola, sobre as turmas, que permitem essa reflexão. E aí se fica, às vezes, nesse falso dilema do que é de fora e do que é de dentro. Entretanto, para muitos, tudo que vem de fora não serve, o que esconde o uso inadequado do tempo para a análise do que se tem. É claro que há tanta coisa que, às vezes, a escola se perde; mas ela precisaria ter maior domínio dessas informações. Não obstante, em relação ao Ideb, na época as escolas convidavam pessoas da universidade, do Loed, para ajudá-las a entender pelo menos o que aquele número vinha a traduzir ou não.

NG: São informações provenientes de duas vertentes distintas: a dos dados censitários e a dos resultados dos alunos.

MS: No mínimo os dados eram importantes para entender essas relações e as formas legítimas ou não legítimas de trabalhar com as informações. Quando se chega aos dados maiores, percebe-se também que não existe um jeito de fazer um projeto político-pedagógico isolado de tudo isso; ele está em diálogo com esse quadro; mas muita gente pensa que isso dá trabalho.

Então, pergunta-se: a CPA conseguia dar conta disso? Às vezes era árduo. O chamamento das pessoas para entender que aquilo lhes pertencia ocorria por ações mais visíveis. Percebe-se que famílias e estudantes não querem discutir essas nuances, mas podem entendê-las também, só que é preciso esforço de tradução. Essa era uma prerrogativa que a equipe deveria ter: a de fazer essa tradução para tornar os dados inteligíveis a todos. Se não se fizesse esse esforço, não se conseguia mostrar os significados daqueles dados em uma reunião, porque eles são complexos.

Nem tudo de fato ia para as CPAs, em especial em unidades escolares que estavam mais temerosas de incluir novos e diferentes atores nesse diálogo sobre a qualidade. Cada escola, cada CPA tinha que ter seu tempo respeitado. A sensibilização de todos os atores nunca se esgotou. Parecia que entender os números da escola era realidade a ser construída gradativamente, ainda que a avaliação institucional participativa não possa prescindir de metas que expressem mudanças, que indiquem avanços, que ajudem a definir estratégias. Acho que isso não foi explorado na fase inicial, a contento. Com certeza não foi. A preocupação era muito mais tentar fazer entender o que representava estar junto, aproveitar os dados já existentes, relativizar a forte entrada do Ideb. Era isso que mais aparecia e nos preocupava. A AIP não podia se tornar algo para melhorar o Ideb. Existe um campo a ser explorado. Creio que isso poderia ser potencializado e levaria as pessoas a deliberarem sobre os rumos, sobre o que a escola está fazendo, sobre como ela faz a prestação pública de contas. A quem ela busca servir quando luta pela qualidade.

E O PEDAGÓGICO PROPRIAMENTE DITO?

EB: Tenho ainda uma questão. Considerando as várias experiências de avaliação institucional na educação básica, a experiência que acompanhamos pela Fundação Carlos Chagas e aquele artigo em que você discute a negociação das escolas com os secretários da educação em Campinas,⁵ como fica o pedagógico nesse processo? Sentimos que, no diagnóstico e no encaminhamento das propostas em várias das dimensões abordadas, a escola parece ganhar mais clareza daquilo que é de sua competência e do que compete às outras instâncias, tem condições de discernir a quem cabe a responsabilidade das ações e discutir a questão da reciprocidade no sistema educacional. Mas quando chega no pedagógico, pelo menos no que a gente tem visto da avaliação em outros lugares, ela mostra dificuldade de formular com mais clareza e de equacionar melhor os problemas que estão sendo enfrentados e os eventuais encaminhamentos. Queria que você comentasse um pouco isso. Achei muito interessante o que vocês estão fazendo agora, porque me parece que o foco vai nessa direção.

MS: Você tocou, Elba, em um aspecto que nos incomodava. A gente não conseguia chegar no pedagógico; é como se ele fosse blindado. Era difícil chegar nas microdecisões que são tomadas, nas implicações, na ideia mesma do compromisso que o profissional tem que ter com aquilo que faz.

EB: É a caixa preta!

MS: Eram efetivamente questões muito blindadas. No nível das CPAs era como se, no segmento dos não profissionais, o problema não lhes pertencesse. O que era um equívoco. A mediação que o orientador pedagógico deveria fazer buscava dar conta desse aspecto. Por isso fora escolhido para ajudar a pautar o debate sobre aspectos pedagógicos. Como articulador da CPA, ele era alguém possuidor de voz e de saberes. Tinha que assumir sua intencionalidade e atuar em nome da qualidade. Mas muitos diziam que não lhes cabia mediar, mas sim favorecer os diálogos apenas. Falava-se da quadra,

5 SORDI, M. R. L. De. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2016.

da árvore, do trânsito em frente da escola, do bebedouro, tudo isso era legítimo. Mas havia uma hora em que era preciso dizer: “então, vamos olhar também para as questões pedagógicas; como é que vamos resolver isso, os problemas que estão postos, a quem vamos nos reportar, como podemos debater isso?” Era uma área difícil.

Na primeira fase, achávamos que não se discutia porque as questões não apareciam. Depois refletimos muito: o orientador pedagógico tinha um lugar legítimo para fazer chegar ao pedagógico. Havia a impressão de que se podia mexer em tudo, mas não se chegava perto do professor. O professor não queria ser controlado, acompanhado, monitorado, apoiado. Enfim, parecia que a avaliação incomodava. Era como se dissesse: “o pedagógico é meu; ninguém mexe, pois nele eu sou autoridade. Dessa parte quem entende sou eu”. Encontra-se muito isso; nos projetos há uma série de componentes, cada um escreve sobre eles, mas parece que ninguém discute exatamente o que isso tem a ver com a visão global. Isso é um problema sério, o desaparecimento da discussão do pedagógico. E a questão é: há coisas que a avaliação institucional participativa está devendo, porque se ela não alterar isso não se completa.

O COMPROMISSO COM O ENSINO: PRIORIDADE DA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

EB: Isso é o cerne da avaliação institucional.

MS: Exato, ela nasce para isso. Vamos todos nos juntar para discutir com maior profundidade a dimensão pedagógica. E mais: entender que esse pedagógico não elimina ninguém do debate. Ao contrário, ele inclui os professores e os coloca em um lugar com certa titularidade, mas permite que eles percebam que aquilo não pertence só a eles. Essa é uma área difícil. É como se o professor dissesse: “eu não tenho que conversar com ninguém, não quero conversar com o orientador pedagógico”. Ele não entendia e não aceitava o coordenador pedagógico quando vinha discutir a sua prática, não queria discutir. E, na verdade, sem essa discussão não se conseguia avançar. Por isso, uma das discussões do modelo que hoje

certamente deveria ter sido intensificada é a da negociação interna à escola.

As pessoas pensam: “eu vou para lá [para a Secretaria] e lá eu falo o que é preciso”. Só que o poder público também não está muito traquejado para dizer: “então eu faço o que me pedem, mas espero essa mudança, e nós vamos conversar nesse sentido”. Para que essa mudança ocorra, a escola, o coletivo da escola precisa ter clareza do que foi estabelecido como meta, do que se definiu como estratégia; precisa também saber se a ação foi ou não potente. E se não foi, por que não foi? E isso implica, muitas vezes, entender que muitos professores também não querem ensinar. Eles dizem, por exemplo: “a escola não tem professor, então não posso ensinar...”. Como entender que os professores que existem não podem ensinar porque faltam mais professores? E as crianças?

Às vezes, percebíamos que a escola tinha todos os recursos, mas mantinha o discurso: “não dá porque está faltando”, entendeu? Quer dizer, eu tenho números que me dizem alguma coisa, tenho evidências de que há condições objetivas favoráveis, mas esse discurso do “falta alguma coisa” parece ser usado como um *álibi* por alguns, *álibi* que não cabe, mas que é perfeito para justificar porque eu não opero. E isso, a nosso ver, vem ao encontro das políticas neoliberais. Um professor que não faz diferença nas aprendizagens. Para que serve, então?

Era preciso mexer um pouco nisso; se tenho uma equipe completa, posso lutar para ter outras coisas, mas não posso deixar de fazer. E devo dizer o que eu farei melhor quando conquistar as condições demandadas. Há uma hora em que é preciso olhar para as nossas escolhas tendo em conta as necessidades de nossa clientela. Como uso o que já tenho? O potencial existente, as aprendizagens decorrentes dos processos de formação continuada que a rede oferece em quantidade? Como isso afeta o meu fazer docente? Em que aspectos a escola precisa de ajuda para ajudar seus estudantes a aprender? A questão pedagógica é muito pouco discutida. Então se indaga: de qual matriz de formação estamos falando? Qual a concepção de currículo que está aí? Em que

ela se referencia, qual é o norte? Começa-se a chegar um pouco mais perto da ideia que rege o sentido da AIP: se eu defendo determinada concepção de qualidade, de que práticas pedagógicas eu preciso? Quais são as boas práticas que ajudam a avançar nessa direção? Como estas são afetadas pelas condições objetivas existentes? Como caminhar sem perder de vista o projeto pedagógico pactuado?

A PROVINHA CAMPINAS

Houve uma experiência na rede de Campinas, não conduzida pelo nosso grupo. Foi a formulação da Provinha Campinas. Diferentemente de outras provas, esta foi elaborada com os professores da rede. Eles diziam o que era típico nas práticas pedagógicas que desenvolviam. Então, se eu ensino assim, é lícito esperar que os alunos aprendam. O pessoal de Matemática e de Português apoiou a ideia e se construiu uma prova que tinha questões típicas e atípicas. As primeiras eram as mais usuais, enquanto as atípicas eram aquelas em que os alunos tinham que pensar sobre o tema, desenvolver outras habilidades, raciocínios lógicos. Verificava-se o que aprendiam, onde eles tinham mais dificuldades e se essas dificuldades se concentravam nas questões típicas ou atípicas. Enfim, tinha-se uma ideia das habilidades que possuíam e das que deveriam desenvolver e que não estavam sendo trabalhadas a contento. Como os próprios professores tinham produzido a prova, sentiam-se motivados a interpretar os resultados e a processar mudanças.

Foi um movimento muito interessante, porque os professores tinham orgulho de ter formulado as questões e não havia o interesse de gerar índices de comparação, mas sim de se voltar para o próprio trabalho pedagógico. Dizia-se: “olhem, aqui os alunos não conseguem, aqui eles conseguem; então nós estamos precisando de mais reforço aqui ou acolá”. Foram produzidos relatórios ricos que se voltavam muito para uma discussão pautada nas práticas pedagógicas, mas não para obter resultados apenas no teste. Isso acabava sendo um elemento fomentador de reflexão sobre a prática pedagógica.

A presença mais próxima da universidade pública da realidade da escola uniu professores em nome da qualidade

socialmente referenciada. Os movimentos em cada escola foram muito diferenciados, mas a política de AIP favoreceu o diálogo e o entendimento de que os professores lutavam pela mesma causa, independentemente de atuarem no ensino fundamental ou no ensino superior. A luta pela qualidade da escola pública nos uniu um pouco mais e a avaliação ajudou a organizar os atores sociais, em vez de nos afastar pelo viés da competitividade.

Quando se encontram equipes mais coesas, sólidas e entendedoras do que estão fazendo, consegue-se chegar ao cerne da questão. Houve relatos de escolas que relacionavam o que estavam fazendo com os dados do *Integre*, identificavam a evasão: o que está acontecendo com as crianças. Não era mais aquele discurso só de falar, ele conseguia trazer elementos e com base naqueles elementos era mais fácil cobrar mudanças. Houve profissionais, equipes que se organizaram, que tinham mais trânsito na rede, mais familiaridade ou mais interesse. Escolas demandavam formações, usando os recursos da rede para ajudá-las a refletir a partir da avaliação. Mas houve escolas em que as pessoas continuaram inertes; as coisas aconteciam e elas continuavam na mesma toada.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PODE RECRIAR A VIDA NA ESCOLA; RECONNECTÁ-LA À REDE

A avaliação institucional para nós é, portanto, um espaço que pode recriar a vida na escola. Por isso não estamos nem discutindo quem faz, estamos dizendo que não dá para não fazer, porque se não existir o processo compartilhado de autocohecimento, de autodeliberação, acaba-se caindo na inércia. E na inércia não existe esse tempo de discutir boas práticas, de discutir coletivamente o significado dessas práticas. Acaba-se fazendo a discussão a partir do viés vindo de fora. O índice está avançando ou não está, cumpriu-se a meta ou não, sem nada além. Ou o que também nos intriga, a assunção de uma visão maniqueísta, de não querer saber de números; se veio lá de cima, do MEC, não serve para nada! Não entendemos a AIP como antídoto ao que vem de fora, mas sim como recurso articulador de análises dos números e dos processos

engendrados pelas escolas para afetar as aprendizagens dos estudantes de forma alargada. A AIP fortalece a escola para essas leituras e ajuda a não se perder o compromisso com o entorno social.

Isso que você aponta, a questão da globalidade, da visão articulada entre as várias contribuições que existem, tem de ser recuperado na escola, inclusive a contribuição das famílias. A característica legal dessa rede de ensino é que ela tem conquistas importantes do ponto de vista das condições de trabalho: trabalho coletivo, remuneração de horas/projeto. A escola tem autonomia e liberdade para gerenciar a conta-escola. Ela tem um conjunto de recursos que, se estiver muito convencida de que pode fazer a diferença, de que quer fazer a diferença, possui uma margem de decisão considerável, não depende sempre dos outros.

E a avaliação institucional no seu desenho original pretendia conectar a escola à rede. Há coisas que a escola consegue fazer; outras não competem a ela, mas não podemos permitir que ela fique sozinha. Para conectar-se melhor, as CPAs ajudavam o coletivo a demandar para si e para os níveis *meso* e *macro*, inclusive. O âmbito dos Naeds era muito ignorado. Os diretores queriam ir direto à instância central. Era uma prática meio clientelista, a de pedir direto para o vereador, a alguém que pudesse ajudar. A categoria da negociação ajudou um pouco a recompor o circuito escola/Naed/Depe/SME.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DEVERIA SER UMA POLÍTICA DE ESTADO, NÃO DE GOVERNO

Nosso modelo várias vezes não funcionou como deveria; ele era tomado só como transmissor, mas ele não é só transmissor, é produtor de novas circunstâncias, a depender de como se faz a regulação, só para baixo ou só para cima. Para nós, o nível *meso* deveria também fazer a regulação da política participativa, demandando condições para a escola; deveria dar conta do problema que a escola apontava, porque tinha conhecimento do problema, podia lutar por melhores condições para a escola. Se qualquer um desses níveis não é otimizado,

fragiliza o processo. Se a escola não usa os números, se não percebe como se inserem os seus projetos nas políticas do município, se acha tudo parado, é problema. Se, ao contrário, ela acha que sozinha resolve, é problema também. A aposta que a gente tinha era que todos deveriam ser mobilizados e responsabilizados, que a política não fosse de governo... porque esqueci de contar que na primeira proposta de avaliação institucional participativa havia um Conselho Gestor de Avaliação, que deveria ser suprapartidário, que permanecesse para garantir que, independentemente do partido que entrasse, a rede continuaria fazendo a avaliação com princípios legitimamente construídos. Avaliação como política de Estado e não de governo.

A ideia era a de um Conselho Gestor com função de controle social em que havia pessoas cuidando da avaliação. Mas esse pequeno Conselho Gestor nunca foi criado. A responsabilidade ficou centrada na Coordenadoria de Avaliação, que na verdade era uma pessoa. Na melhor fase da política, conseguiu-se formar um grupo com duas ou três pessoas. Como era uma pessoa só, tendo que desencadear a avaliação institucional nas escolas e, simultaneamente, dar conta de todas as provas que incidem sobre a rede, de todos os relatórios, na medida em que mudou o interesse em relação à AIP, a figura da Coordenadoria perdeu a centralidade, ficou quase de enfeite. Receio que o rótulo da avaliação institucional possa vir a ser usado para tudo, para o bem ou para o mal. A confiança reside no quanto a AIP afetou os profissionais e na esperança de que eles lutem pelos princípios avaliativos que ajudaram a consolidar.

O TAMANHO DE REDE E A QUALIDADE SOCIAL DAS ESCOLAS

NG: Mara, talvez essa pergunta não seja muito adequada para a temática, mas quando olhamos para os números da rede, constatamos, como você mesma falou, que ela tem uma boa estrutura de recursos humanos, de recursos físicos. Uma estrutura privilegiada nesse sentido. Verificamos, porém, que é uma rede muito pequena em relação ao tamanho do município. Em 2014, havia quase 40 mil alunos no fundamental I na rede estadual, em torno de 18 mil na rede privada e apenas

10 mil na rede municipal. Então, quando encontramos somente 44 escolas municipais, para o município de Campinas é muito pouco! Isso me assustou de certo modo, porque, quando se pensa na qualidade social, põe-se a questão do acesso a uma boa escola. Vocês chegaram a pensar sobre isso? É uma rede que pensa do ponto de vista do contexto? Ela atende apenas a uma pequena parte dos alunos que estão no fundamental I e fiquei me perguntando: onde estão espacialmente essas escolas? Elas atendem mais a uma população da periferia?

MS: É o que predomina nas escolas da rede municipal. A fragilidade social dos segmentos que essa rede assiste. Há escolas mais centrais com outro público, mas a rede se expandiu mesmo na direção da periferia de Campinas. Não obstante, não pensamos nisso, não foi um dado levado em conta. Até é oportuno pensar: qual a abrangência da política? Quem poderia se beneficiar? O fato curioso é que existe um rótulo: as pessoas gostam mais da escola municipal do que da estadual. As famílias têm uma avaliação informal que as escolas municipais são boas. Um trabalho de uma das colegas da rede mostra o que os pais pensam sobre a qualidade das escolas que desejam para seus filhos e tudo que eles tentam fazer para que seus filhos fiquem na escola municipal. Hoje penso que a rede está no seu limite, com um crescimento desordenado, quase tudo improvisado, não tem condições de oferecer um melhor atendimento. E, à medida que vai crescendo a densidade populacional, não consegue dar conta da demanda com qualidade.

O QUE FAVORECEU A LARGA DURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA?

NG: Uma das minhas questões também era a seguinte: que aspectos ou características favoreceram a implantação de uma política que, se formos comparar com outras, teve uma grande duração, considerando que as outras políticas tendem a ser sempre curtas? Elas acabam, elas continuam sem critérios claros. O que você acha que favoreceu essa permanência do ponto de vista tanto da Secretaria, no nível mais *macro*, quanto do âmbito da escola?

MS: Muitas escolas já tinham uma prática significativa de trabalho nas associações de bairro, na pastoral, tinham um compromisso; acho que isso não tem nada a ver com a política de AIP, havia um compromisso com o entorno, elas já eram uma referência. Isso favoreceu a adesão. Então, ao entrarmos na rede com o projeto de AIP, esse clima estimulou, reforçou, deu certa tranquilidade às escolas de que elas não estavam sozinhas nesse processo.

Na Secretaria, acho que foi, em alguns momentos, a relação com a universidade que favoreceu a permanência. Era até um trunfo, porque se conseguia dizer: “estamos juntos, a universidade e nós”. Houve uma série de fatores que foram acidentais, mas que reforçaram a relação.

Na época da Corinta como Secretária, a primeira conquista foi a Carta de Princípios. Aí vem o Graciliano, um professor também da Unicamp não muito sensível à questão educacional, mas, justamente porque não tinha essa expertise, ele nos dizia: “façam”. É curioso, ele foi um dos melhores secretários que a rede teve no tocante à AIP, porque montou a equipe e não atrapalhava. Concordava com tudo o que se propunha e mandava fazer. Parece irônico, mas isso favoreceu a implementação.

O problema é quando se encontra quem discute a política de AIP numa vertente que se choca com os princípios, que se vale de outros referenciais. Então, por que permaneceu? Porque nas mudanças de secretários, a gente teve pessoas como, por exemplo, o Tadeu, aqui da Unicamp. Foi curioso porque ele era um bom administrador, muito inteligente, muito hábil; quando entendeu que a política de avaliação institucional marcava um tipo de gestão, abraçou o projeto. Foi o que levou a própria rede a concorrer ao Prêmio Inovação, levá-lo para o MEC, ir para Brasília, impulsionar o projeto. Então a política de avaliação foi permanecendo, havia uma relação pacífica com ela. Para mim, quem ajudou muito a manutenção do projeto na rede foi a própria Eliana Sousa. A política de AIP deve muito a ela, porque ela sustentava a proposta. Nós do Loed tínhamos cacife: ninguém queria brigar diretamente conosco, porque havia o reitor, porque foi ele que aprovou a política, e tal. Havia uma tradição de muito

respeito ao Loed por parte dos profissionais da rede. Isso também contribuiu para a duração da experiência. Mas quem estava dentro da rede é que fez mesmo acontecer a AIP. O engajamento das pessoas.

A RELAÇÃO PIORA QUANDO A ÊNFASE RECAI NO IMEDIATISMO DOS RESULTADOS

A relação piora quando começa a mudar a tônica política e a ênfase passa a ser o imediatismo de resultados. Ninguém tirou a avaliação participativa, mas não se deu alimento, então ela corre o risco de morrer por inanição. Creio que esse estado de coisas tem desafiado os profissionais da rede municipal. Trata-se de brigar não pelas CPAs ou encontros de negociação, mas sim pela AIP, pela centralidade das escolas na definição dos rumos do projeto educativo referenciado socialmente.

A aposta da sobrevivência da AIP está com a turma lá de baixo, do chão da escola, que pode decidir fazer alguma coisa. O coletivo de educadores que cria suas agendas próprias, escolhe temas e discute tem ajudado, por exemplo, a reorganizar as pessoas. Temos também muita gente que fez mestrado, doutorado no Loed. Devagar começam a dizer que é preciso estruturar, organizar alguma coisa. A rede é combativa, disso não tenho dúvidas.

PROJEÇÕES

EB: Creio que quem trabalha na educação tem que ter um pouco de paciência histórica, porque, às vezes, a gente se envolve muito, se empenha muito para que uma política dê certo e depois ela vai pelos ares. Mas se ela é consistente, se está bem fundamentada, um pouco pela minha experiência e pelo que a idade também mostra, ela retorna, às vezes, retomada em outras redes ou em outras circunstâncias.

MS: O que você falou me parece verdadeiro. Se a gente considerar o cenário que estamos vendo hoje na educação, a experiência durou muito naquele formato. Todos nós marcamos uns aos outros no viver dessa experiência de aprender a AIP, fazendo AIP na realidade de uma rede de ensino complexa

como a de Campinas. Também gosto dessa ideia de que ela, mesmo que de uma forma diferente, fica, nesse aspecto, impregnada nos atores que nela se envolveram e por ela lutaram. E mais, para nós da universidade, restou a convicção de que não dá para falar sobre AIP; tem-se mesmo é que estar junto, fazendo!

EB: Foi ótimo, Mara.

NG: Muito obrigado.

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Consultora da Fundação Carlos Chagas (FCC). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
essb@fcc.org.br

NELSON GIMENES

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC). Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, São Paulo, Brasil
ngimenes@fcc.org.br