

# Há Espaços para a Negociação em Políticas de Regulação da Qualidade da Escola Pública?

Mara Regina Lemes de Sordi



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## Resumo

*Descreve-se projeto de avaliação institucional desenvolvido em rede municipal de ensino com destaque aos princípios orientadores da proposta que valorizam o fortalecimento dos atores locais da escola para participarem da negociação em prol de uma escola pública cuja concepção de qualidade seja socialmente relevante. Por meio das vozes de atores implicados no processo de implementação são destacados os desafios, as potencialidades e vulnerabilidades da proposta. Conclui-se que a avaliação institucional em escolas de ensino fundamental é campo em construção e que requer a disposição política de experimentar modelos alternativos em que a regulação possa ocorrer de forma negociada e participativa.*

**Palavras chave :** Avaliação institucional. Regulação da escola pública. Participação.

## Are There Places for Negotiation in Politics Regulation of Public School Quality?

### Abstract

*Describe the project of institutional Evaluation developed in municipal district education emphasizing the guiding principles of the propose that values the local school actors strengthening for participate in the negotiation for a public school whose conception of quality is socially relevant. By the actors voices engaged in the process of implementation, the challenges, the capabilities and the vulnerabilities of the propose are emphasized. Can be conclude that the institutional evaluation in elementary schools is an area under construction and needs a politic provision to try alternative models where the regulation can occurs in a negotiated and participatory way.*

**Key words:** Institutional evaluation. Public school's regulation. Participation.

### Introdução

O viés da regulação sobre a qualidade da escola via controle dos profissionais por meio dos resultados dos alunos, parece ser uma constante nas políti-

cas de cunho liberal que marcam um jeito de avaliar quase sempre circunscrito a etapas de medição de desempenho. O modo como esta visão é trabalhada, estratégica e exaustivamente disseminada em vários espaços formadores de opinião, tende a se impregnar nas pessoas e instituições atuando como força de persuasão junto às equipes escolares e demais atores sociais. Parece que há apenas um jeito de garantir a qualidade da escola pública e este jeito passa necessariamente pelo controle dos profissionais da educação.

A pertinência social do Projeto Pedagógico (PP) de uma escola não pode ser expressa de forma tão precária. Muito pouco servirá a avaliação como instrumento a serviço da qualidade da escola pública, nesta perspectiva. Isso coloca a avaliação sob suspeita e explica o crescente descrédito que acompanha os processos de avaliação em larga escala em nível dos profissionais da escola.

Alternativas que ajudem a recuperar a potência inegável que processos autênticos de avaliação possuem em relação ao aprimoramento do projeto da escola precisam ser engendradas e testadas como possibilidade contra-hegemônica a essa forma de avaliar reducionista que se impõe de fora para dentro.

Algumas reações a este formato avaliativo centrado no produto e norma referenciado têm sido observadas porém invariavelmente, estas tendem a criticar o modelo hegemônico de pensar a qualificação da escola. Embora necessárias e cumpridoras de um papel pedagógico que denuncia a insuficiência presente, ainda que de modo subliminar no modelo de avaliação, não se acompanham de ações concretas que levem em conta o que a falta de qualidade na escola pública pode ocasionar exatamente para os segmentos sociais que mais dela precisam.

Há necessidade de melhor entender o que se quer produzir quando se contesta a regulação externa sobre o trabalho da escola. Nega-se o controle ou determinados tipos de controle que não se realizam de forma transparente e democrática? Rejeita-se qualquer tipo de avaliação, *a priori*? Pode a escola pública prescindir de regulação e furtar-se ao controle social? Até que seja obtido consentimento da escola, podem os estudantes ser expostos a trabalho pedagógico que não promova aprendizagens?

O que dizer de escolas de desempenho baixo que não fazem nada ou que rejeitam de forma explícita inovações potencialmente efetivas? Não se pode permitir que continuem em sua inação com base na visão de que as decisões comunitárias são a única maneira de agir. (FULLAN, 2009, p.83)

O tipo de eficácia escolar que ajudamos a construir, por opção ou por omissão, quando deixamos correr livremente o projeto pedagógico (PP) ou quando deixamos de problematizar os formatos avaliativos que nos são apresentados podem ser surpreendentes.

Admitindo que a qualidade da educação, sobretudo na escola pública, é processo marcado por disputas entre cosmo visões que concorrem para imprimir determinados conhecimentos e valores que subsidiam a formação do Homem (e não apenas do trabalhador), defendemos que esta qualidade praticada pela escola seja monitorada ativamente e receba retroalimentações plurais, multifacetadas e detentoras de pertinência social. E isso nos desafia a oferecer alternativas construídas naquilo que Boaventura Santos denomina como sociologia das emergências, ou seja,

[...] a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades (SANTOS, 2006, p.118).

Este trabalho pretende discutir experiência de regulação da qualidade de escolas do ensino fundamental desenvolvido na Rede Municipal de Campinas (RMC) orientada pelos princípios da qualidade negociada (BONDIOLI, 2004; FREITAS, SORDI, MALAVASI, FREITAS, H., 2009). A adoção deste referencial inaugura forma de regulação que se realiza, de modo complementar, entre o centro do sistema e as escolas e seus atores na perspectiva de construção de uma rede de ensino solidária na promoção da aprendizagem dos estudantes. Dividimos nossa exposição em três partes, sendo que na primeira descrevemos o formato avaliativo implementado na rede municipal de Campinas (RMC) pela Secretaria Municipal de Educação (SME) com destaque aos pressupostos ético-epistemológicos. Depois examinamos como esta política de governo é percebida pelos especialistas da SME no sentido de captar potências e fragilidades presentes na fase de implementação do projeto de Avaliação Institucional Participativa (AIP) e finalizamos refletindo sobre os desafios de modelos de regulação da qualidade das escolas assentados na negociação entre os envolvidos no processo de qualificação da escola, o que envolve a organização dos atores internos e externos à escola para agirem em conformidade com o PP.

## **I) Os Pressupostos Ético-epistemológicos da Proposta de AIP da SME**

O Projeto de Avaliação Institucional Participativo (AIP) ora examinado é fruto de discussões desenvolvidas desde 2002 entre os gestores da rede municipal de Campinas e os pesquisadores do LOED (Laboratório de Observações e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação da UNICAMP e que foi ganhando legitimidade política por meio de inúmeras, constantes e diversificadas formas de aproximação com os profissionais da educação. Construiu-se assim condições objetivas favoráveis à sua proposição como política de governo que deliberou por um processo de regulação da qualidade do ensino que toma a escola e seus atores como referência e que foi implementado a partir de 2008 em 44 escolas do ensino fundamental.

Este projeto opera valendo-se da forma de organização já existente na rede e que se estrutura em um Departamento Pedagógico (DEPE) que sustenta o projeto de qualificação das escolas de forma descentralizada por meio da ação de 5 Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) distribuídos por região. Estes NAEDs responsabilizam-se pelo apoio pedagógico às escolas da região e pela supervisão do trabalho executado. No nível das escolas, equipes gestoras compostas por diretor, vice e orientador pedagógico (OP) complementam-se na gestão do projeto pedagógico (PP).

O Projeto de AIP proposto para a rede foca-se inicialmente na estratégia de realocação da avaliação (CANARIO, 2006) no nível de cada escola (espaço micro) e designa o OP como o articulador deste trabalho junto a Comissões Próprias de Avaliação (CPA) locais, constituídas por representantes de todos os concernidos com a qualidade da escola pública convocados ao trabalho coletivo. Observa-se que a forma de organização da rede se mantém e busca-se alterar a natureza do trabalho desenvolvido, fortalecendo as relações entre os atores, envolvendo-os no compromisso com a escola pública e sua missão social.

O OP, no desenho avaliativo implantado, exerce função articuladora dos atores da escola para que estes intensifiquem e flexibilizem suas formas de inserção no PP da escola, estimulando o sentido de pertencimento e de colaboração ativa, componentes fundamentais para potencializar o trabalho da equipe gestora na direção de uma escola comprometida com as aprendizagens dos estudantes.

O eixo da proposta de avaliação desloca-se do processo de responsabilização unilateral pelos resultados e resgata o princípio do compartilhamento consoante ao espírito de projeto coletivo que invariavelmente

marca o discurso existente sobre o trabalho escolar.

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

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

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

Trata-se de uma inovação na forma de regulação que se insere em uma cultura de avaliação historicamente marcada pela forte presença de processos externos ranqueadores e de cunho eficientista. A análise das potências e debilidades da proposta implica a compreensão do campo de forças que sobre esta atua e portanto não comporta ingenuidade dos atores locais ou centrais.

A lógica do projeto de AI estimula o protagonismo dos atores locais da escola e convoca-os à uma participação nos destinos do PP. A expressão desta participação toma como eixo basilar a negociação, categoria que orienta os processos dialógicos entre os concernidos e que admite os confrontos epistemológicos e ou axiológicos que antecipam o pacto de qualidade que é formulado pela via da problematização, objetivada pelo PP da escola e rede de ensino.

A formulação de um pacto de qualidade negociada pode se revelar estratégia interessante para superar a idéia de que se pode decretar a produção de qualidade nas escolas, sem incorporar os atores internos e externos que interferem no processo. Fullan (2009) lembra que processos de reestruturação podem ser feitos por decreto. Estes não enfocam diretamente as culturas existentes. A

reculturação é categoria mais ampla, pois pretende que as pessoas passem a mudar idéias, valores o que torna as reformas significativas e não episódicas e superficiais,

Há dimensões subjetivas que interferem além das questões de cunho objetivo. Não se deve atribuir o conservadorismo dinâmico a estupidez das pessoas. São os sistemas sociais que proporcionam arcabouço de teorias, valores e tecnologias que ajudam ou atrapalham as pessoas a tirarem sentido para suas vidas (FULLAN, 2009, p. 32).

Os princípios da co-responsabilidade e da liderança emergente que passam a proposta são influenciados pelas condições anteriormente existentes na escola e na rede (clima institucional e intensidade de práticas democráticas) tanto nos aspectos objetivos como subjetivos favorecendo ou dificultando as trocas entre os distintos atores e a integração entre os níveis de gestão da rede (SORDI, 2009).

A auto-organização é altamente valorizada na fase de validação prática do modelo avaliativo proposto admitindo-se *a priori* que processos de negociação envolvendo as demandas **da** escola e **para** a escola são tanto mais densos e legítimos quanto mais organizados estiverem os atores que demandam ou são demandados. Há como pressuposto no formato avaliativo o fortalecimento dos atores locais sem que isso acarrete o apagamento do direito de o sistema central demandar e fazer cumprir seu compromisso com a defesa de uma educação pública de qualidade. Este “fazer cumprir” implica também garantir a responsabilidade que lhe cabe de prover as escolas das condições mínimas necessárias para que o trabalho pedagógico possa ser exitoso.

Defende-se que o processo de qualificação da escola é multidimensional e resolve-se melhor quando restitui titularidade aos atores locais. Trata-se de levá-los a aprender a pensar e agir na escala do estabelecimento do ensino e isso pode fazer toda a diferença. Essa passagem implica um acréscimo de lucidez da parte dos envolvidos a fim de que lhes seja permitido dominar variáveis organizacionais que transcendem seu ‘território’ próximo, a sala de aula, e que apelam a competências coletivas. (CANARIO, 2006, p.76).

Segundo Reynolds *et al* (2008, p. 434), todo processo de mudança consiste em três fases que se superpõem: iniciação, implementação e institucionalização. Na iniciação ocorre a decisão de adotar a inovação e o de-

envolvimento de um compromisso com o processo (sensibilização). Esta fase envolveu, em nosso caso, a constituição das CPAs, a pactuação da agenda local de trabalhos, o diagnóstico da realidade existente e a reflexão sobre a imagem de futuro contida no PP, a definição de metas e designação de responsabilidades para permitir controle social sobre o trabalho. A fase de implementação

[...] consiste do processo de colocar em prática uma idéia, programa ou conjunto de atividades e estruturas novas para as pessoas que buscam ou esperam mudar. A mudança pode ser imposta externamente ou procurada de forma voluntária; explicitamente definida em detalhes ou desenvolvida e adaptada de forma gradual pelo uso; projetada para ser usada uniformemente ou planejada de maneira deliberada para que os usuários façam modificações conforme suas percepções das necessidades da situação (FULLAN, 2009, p.85).

Pode-se falar em institucionalização do projeto inovador quando a mudança deixa de ser vista como algo novo e se torna parte da maneira usual de agir da escola.

A experiência da SME de Campinas encontra-se na fase de implementação embora como indique a literatura esta distribuição não ocorra de forma homogênea nem no âmbito das escolas e menos ainda nos NAEDs que ainda se concentram na fase de iniciação, surpreendentemente.

A reinvenção de formas de trabalho junto às escolas que coloquem as estruturas dos NAEDs a serviço da qualidade da escola, assumindo lugar de entredois (LIMA, 2008) parece ser estratégica em processo de regulação mediado pela negociação de modo a preservar coerência dos princípios filosóficos anunciados no projeto de avaliação e que não podem ser desconsiderados nos diálogos com as escolas e seus coletivos organizados.

## **II) A Avaliação Institucional e a Reculturação dos Especialistas das Escolas.**

Uma regulação mediada por um pacto de qualidade negociado entre diferentes atores não é atividade que ocorre sem conflitos, dadas as visões marcadas pelos lugares sociais dos sujeitos implicados. Assim, a mudança pode até ser tecnicamente simples, porém é socialmente complexa.

A convocação dos atores internos e externos à escola, situados no centro ou na periferia da rede, implica trabalho de alta densidade ético-epistemológica. Busca-se uma visão compartilhada sobre a escola que se constrói no diálogo e

que se assenta no respeito às diferenças, porém que se referenciam no compromisso com a produção do Bem Comum. Ações de autovigilância, autogoverno e autocritica são esperadas e precisam ser induzidas pela política (LEITE, 2005) para que se aprenda a negociar estratégias, metas e formular demandas que potencializem o processo de produção de qualidade. Admite-se que estas ações são mais o resultado de um processo de mudança qualitativa do que uma pré-condição para o sucesso do projeto.

O caráter inovador deste formato avaliativo reside exatamente na possibilidade de horizontalizar o processo de regulação da qualidade da escola pública, redistribuindo o poder entre os diferentes atores em seus diferentes níveis de inserção no sistema de ensino. Isso faz do processo de negociação algo que circula entre os atores e no qual se incorporam argumentos em prol da demanda, mas que não se assentam apenas na capacidade discursiva dos atores, mas, em evidências concretas que indiquem, na forma de metas a atingir, como a escola pretende caminhar em seu processo de qualificação. O pressuposto é de um *continuum* que torne possível enxergar como a escola usará os recursos públicos a ela destinados e as formas como tentará superar as vulnerabilidades, inclusive institucionais, que obstaculizam seu desenvolvimento, tornando visível seu caminhar ao longo de um tempo, devidamente submetido ao controle social.

Neste momento, focaremos a reflexão sobre o olhar dos especialistas que atuam no nível meso da rede obtido via respostas a questionários entregues na primeira reunião de capacitação (2009) antes de qualquer embasamento teórico. No dia da coleta estavam presentes 12 coordenadores pedagógicos (CP) e 6 supervisores de ensino (SE). Curiosamente boa parte deles assinalou que apenas então se sentiu incluído e afetado mais diretamente pelo processo de AIP. Instados a responder sobre a percepção que tinham dessa forma de avaliar a qualidade da escola, indicam como positivities

**a) A valorização da participação e organização da comunidade da escola**

- A importância de um caminho que não nos foi imposto externamente, mas construído coletivamente (CP1)
- O modelo baseia-se em princípios democráticos e de envolvimento de diversos segmentos ( CP4)

**b) O processo de autoconhecimento e aprimoramento pessoal, coletivo e institucional**

- É necessária para o avanço do processo pedagógico nas escolas de modo que cada uma delas, de modo coletivo, possam debruçar-se sobre seus fazeres, re-

fletir e propor caminhos que as levem a atingir os objetivos e metas propostas em seus PPs; ( CP 5)

- O aprimoramento contínuo do conhecer-me a mim mesmo associado ao conhecimento mais profundo (a partir dos dados confiáveis e relevantes) dos cenários organizacionais escolares contribui para a melhoria contínua do processo desenvolvido; ( CP 3)

### **c) A indução a processos de regulação detentores de qualidade social**

- Avaliação como política pública vem ao encontro da necessidade das escolas “olharem” mais para suas dificuldades e apontarem ações, sem esquecer o foco principal de uma escola que é a aprendizagem das crianças /adolescentes (SE 1)
- Esta decisão política vem afetar positivamente o trabalho da supervisão, pois “impõe” que se quebre a dicotomia entre o burocrático e o pedagógico (SE 3)
- É imperioso para o processo que possamos dialogar enquanto profissionais que atuam junto às escolas, na construção de um trabalho de referência, criterioso planejado e avaliado coletivamente nos NAEDs (SE 4)

Apresentam também reações ligadas a seus repertórios anteriores que acenam para posturas reticentes em relação à AIP como política.

- Já passamos por processos / governos mais abertos e participativos (porém não produtivos e conclusivos). Processos não tinham final e não se implementavam as decisões (CP 3)
- A principio pensei a AI como mais uma forma de controle por parte dos órgãos governamentais (CP 2)
- Tive receio que engessasse o Trabalho Pedagógico e que estabelecesse medidas padronizadas para realidades tão diferenciadas (CP 6)

Ao se manifestarem acerca do processo até então desenvolvido, lembram algumas contradições de várias ordens, sobretudo ligadas à:

#### **a) cultura de participação na SME**

- Pouco se tem perguntado às escolas, muito pouco se tem discutido com os profissionais;(CP1)
- Muito ou quase tudo vem definido.(CP 4)
- Preocupa-me como estas políticas chegam até as bases. São discutidas? O que incorporam das bases, entendendo-se como base as relações que movimentam o cotidiano escolar e seus atores concretos; (SE 4)

#### **b) insegurança teórico-metodológica dos atores**

- Grande passo foi dado, mas precisa assessoria para que todos envolvidos sintam-se confortáveis; (CP5)

- Eu preciso saber das interfaces para contribuir com minha experiência na quebra de paradigma, a partir de reflexões, sem perder de vista a política (possível); (SE 3)

- Como processo de construção, todos, neste ir e vir têm dificuldade de olhar para o problema e encaminhar ações. A tendência é achar culpados e não solução. Também é difícil olhar de quem é a responsabilidade dos problemas levantados e fazer encaminhamentos. Da gestão? Da estrutura? Do docente? A escola pode encaminhar? (SE 1)

### **c) o confronto entre as lógicas de avaliação internas e externas que incidem sobre a escola**

- Consiste em um desafio, um ousar de forma especial, em virtude da incipiente cultura de avaliação e que considera normal não se interrogar continuamente; (CP2)

- A maior dificuldade é pensar implementação de novas políticas dentro de um modelo de escola, histórica e culturalmente, calcado em outro tempo; (SE1)

- Como a política da rede vai se ver frente às avaliações ranqueadoras e seletivas? Isso comprometerá o processo interno? (SE2)

- Os maiores dificultadores não se revelam na escola em si, mas nas instâncias que a precedem. O viés da regulação nos aprisiona; (SE2)

- Precisa atingir todas as instâncias da rede, desde a escola até o núcleo central da secretaria. Até agora, ficou apenas na escola e suas relações internas e comunidade. Por isso, não sinto até agora meu trabalho afetado; (CP 4)

- Na medida em que estes conceitos forem introjetados, o trabalho de supervisão tende a sair do viés regulatório que prende e sufoca para um trabalho de parceria com ganhos recíprocos. (SE 4)

Surgem várias demandas da equipe gestora dos NAEDs para que se sintam em condição de atuar consoante à política da AIP proposta pela rede de ensino. Algumas de suas falas confirmam as repercussões negativas que ocorrem na fase de implementação de políticas públicas inovadoras, quando os atores institucionais não percebem as inevitáveis interferências destas no seu trabalho e as formas de utilizar o espaço para reinvenção de processos mais consequentes. A superação da fragmentação dos processos, do burocratismo dos encaminhamentos e da doença do documentarismo precisam ser trabalhadas de modo a potencializar o processo de qualificação da escola. Os atores descrevem, no entanto, algumas de suas dificuldades que despotencializam a política, ainda quando em tese, tenham percepções favoráveis da mesma. Referem-se:

### a) Ao processo de trabalho e condições objetivas

- Precisamos de equipes completas para nos debruçarmos mais sobre a AI; (SE 4)
- Não tenho tempo para me concentrar em uma coisa de cada vez; (SE1)
- Rotina burocrática da função que esmagadoramente, toma muito tempo de trabalho do supervisor;(SE4)
- A escola já iniciou, porém percebo que o órgão central precisaria ouvir e responder as demandas que a escola aponta; ( CP1)
- Nenhuma função clara foi atribuída ao CP nesse processo inicial.( CP5)
- A supervisão, pela pouca participação na implementação, não foi muito afetada. Muitos achavam que era função específica dos OPs (SE 2)
- Até agora esta política não afetou meu trabalho. Não participei de momento algum das CPAs das escolas que supervisiono e nem de encontros da SME para AI ( SE 1)
- Estou ainda reconhecendo este espaço intermediário ( CP3)

Ainda que se observem as dificuldades de entendimento de seu papel na política e o caráter mais de expectadores do que protagonistas no processo de inovação na forma de avaliar as escolas da rede, é presente nos discursos o interesse em aprender e participar, sinalizando que pressentem este espaço como de **fortalecimento da ação** dos NAEDs.

- Quero, espero, desejo que consigamos transformar as outras políticas, com diretrizes da participação e envolvimento como na AIP e que o poder do PPP seja realmente legitimado; (CP3)
- Este caminhar é novo (específico da AI) e estou em processo de aprendizagem, e quero refletir junto com os OPs para desenvolver esse olhar na escola; (CP2)
- Estamos no momento de afunilar mais os olhares visando o aumento do índice de aprendizagem e pontuar mais claramente que ações são de responsabilidade da escola, NAED, de outras secretarias e da própria SME; (CP 5)
- Otimizar espaços de discussão e aprofundar mais na realidade da escola são ações que julgo emergentes ao meu papel; (CP2)
- Acredito no coletivo e vislumbro ideais que no papel de regulador, eu possa junto com as escolas atuar como contra-regulador (CP 1)

O processo de reflexão deflagrado junto aos especialistas dos NAEDs evidenciou algum incômodo com o papel de regulação que lhes cabe dentro de sua inserção institucional. É necessário atinar que as falas sinalizam alguma dificuldade do “uso de si” na modelagem deste jeito de exercer processos de

supervisão. Parece, no entanto, verem no projeto AIP, um espaço para recriação do processo de trabalho que realizam

- Espero poder contribuir mais com a escola e suas equipes, pois as reuniões passarão a tratar de questões mais relevantes, mas, não num nível de regulação, mas de reflexão conjunta e isso permitirá conhecer melhor o processo de trabalho desenvolvido nas Unidades Escolares, a partir dos resultados obtidos e das medidas; ( SE 5)
- Outra interface é com a supervisão já que decisões legais, jurídicas e administrativas geralmente têm conseqüências pedagógicas e, às vezes, isso parece não ser considerado; (SE 2)
- Vejo como necessário criar vínculo afetivo social com as unidades escolares com o objetivo único de pensarmos a implementação da política ( CP2)

Objetivamente observa-se que há críticas ao isolamento das instâncias gestoras da rede, ficando presente o quanto as escolas situam-se ainda na periferia e estão desprovidas da colaboração dos NAEDs e de seus especialistas, o que dificulta o processo de colaboração em torno do projeto pedagógico da SME,

- Precisamos ficar a frente nos trabalhos de coordenação, acompanhar processo nas escolas, participar das CPAs e de encontros de estudos para mediar os debates com segurança; (CP1)
- Ouvir os atores, estar próximos deles, analisar o que dizem, porque dizem e de que lugar dizem o que dizem; (CP4)
- Estar na supervisão nos remete necessariamente, seja por imposição do cargo ou por imposição cultural, a uma atuação profissional de “controle” junto às equipes gestoras. Somos vistos pela unidade escolar com receio (SE 4)

Interessante observar que os especialistas ao responderem as questões realizaram uma parada reflexiva que favoreceu certa ressignificação do papel dos mesmos na política educacional da rede de Campinas, como desdobramento indireto da AIP.

- Tento levar para o NAED os desdobramentos que esta política tem trazido indicando o descompasso ( CP2)
- Penso que existe outro diálogo que devemos fazer com as escolas e com o DEPE para discutirmos nossa interlocução ( CP 4)
- Temos obrigação de junto com as escolas buscar caminhos para que a política se concretize. Como minha função é regulatória, devo ajudar a escola a avançar nesse processo de avaliação ( SE 3)
- Sei que ocupo lugar de implementação de políticas ( SE 4)

- Como equipe educativa do NAED temos que ficar mais próximos das escolas, especialmente CPAs, mas ainda não tenho clareza do papel que devemos ter nesses espaços (CP1)

Como se pode deduzir, uma vez iniciado um processo de avaliação institucional participativo, não há como imaginar que este fique restrito à apenas uma parte da estrutura, o que implicará a possibilidade de mexer e abalar todo o instituído à luz das novas prioridades políticas definidas. Sendo portador do germe de mudança, observa-se que dependem de um novo olhar para o processo de qualificação da escola, que prevê vínculos mais claros entre as pessoas que estão envolvidas valendo-se das estruturas já existentes, mas estruturas humanizadas pelo desejo de envolvimento atuante no projeto institucional

- Como atores intermediários entre políticas da SME e as Unidades Escolares, temos muito a contribuir na formulação das mesmas e no acompanhamento do Trabalho Pedagógico nas escolas para auxiliá-las (CP2)
- Estou envolvida diretamente no processo e acredito que todos precisam estar envolvidos para que dê resultados satisfatórios e passe a fazer parte definitivamente (CP 5)
- Não dá para não falar destes processos que estão minando nos corredores por onde passo e ficar alheio a tudo. Isso me transforma num ator descompromissado (CP 7)
- Como equipe de apoio à escola, a política nos responsabiliza pelo sucesso ou fracasso do que acontece na rede pública (CP1)

### **III) A Reinvenção de Processos de Regulação da Qualidade da Escola Pública: um campo em construção**

O pacto de qualidade negociada sustenta e qualifica os difíceis e necessários diálogos entre atores e órgãos da rede municipal, pois torna públicas as demandas realizadas e as demandas atendidas e seus espaços intercessores. Vistas numa linha de tempo ajudam a melhor interpretar as escolas e seus diferentes desempenhos e os fatores associados envolvidos. Gera pressão positiva em ambos os sentidos, do governo para as escolas e vice versa. Mas uma pressão que se sustenta em evidências concretas, que são examinadas de modo plurireferencial e objetivadas à luz do projeto educacional existente. Fullan (2009) sintetiza que o processo implica

[...] acabar com todas as desculpas. À medida que aumentamos os recursos, novas capacidades e exemplos de outras escolas

(semelhantes) que estão tendo mais êxito e reduzimos as distrações (papitada desnecessária, procedimentos burocráticos ineficazes, relações ruins com sindicatos e assim por diante) justifica-se fazer julgamentos em relação à situação de escolas com persistente desempenho fraco ou medíocre. A idéia é ter um sistema para evoluir até onde não haja nenhuma razão legítima para o fracasso (FULLAN, 2009, p. 65).

Os resultados preliminares dessa experiência da RMC permitem perceber importantes avanços no nível das escolas, sobretudo no que se refere à melhora do clima institucional ao oportunizar a reaproximação dos diferentes atores para pensar o projeto pedagógico e sua avaliação.

Muito tempo tem sido perdido denunciando os limites das políticas públicas de avaliação que recaem sobre a escola pública. A este processo de denúncia, deve-se somar o esforço de anúncio de outras possibilidades que ajudem a agregar outros valores, retirando-nos do movimento pendular em que ora se sataniza a avaliação existente ora se festejam os resultados obtidos pelos alunos em processos sumários de medição de desempenho que pouco ajudam a explicar como se constrói e se sustenta um projeto educativo detentor de qualidade social.

A socialização de experiências que buscam reagir aos modelos convencionais que se apresentam e que hegemonomizam um jeito de avaliar a escola insere-se no campo da contra-regulação. Evidentemente políticas públicas de avaliação municipais não pretendem furtar-se e nem podem negar-se às avaliações em larga escala concebidas pelo poder federal. Mas indubitavelmente nada existe que impeça o direito de uma rede de ensino escolher os caminhos que quer percorrer, as estratégias que pretende acionar para fazer da avaliação um instrumento de gestão da qualidade de ensino que se busca garantir à população.

Não cabe desconsiderar o quanto experiências desta natureza, sem pretenderem ser exemplares, podem ajudar a construir o campo da avaliação da qualidade das escolas de ensino fundamental. Os atores internos e externos à escola, ao se unirem orientados por uma causa comum, e devidamente organizados, exercem influência decisiva nos destinos da escola pública.

A reinvenção dos processos de regulação que incidem sobre a escola requer um entendimento sobre o que é a qualidade da escola pública que queremos construir e que atores sociais possuem titularidade para manifestar-se. Parece claro que o trabalho de avaliação não pode ocorrer sem igual cuidado e investimento nos pactos que são celebrados visando levar a termo trabalho tão exigente de rigor técnico e político.

Para isso a avaliação deve servir. Para monitorar o processo de construção de uma feição de escola pública que não se furte ao compromisso social que dela se espera. Municipalizar os processos de avaliação e assumir que regulações mediadas pela negociação entre os atores internos e externos à escola, tem demonstrado ser uma estratégia potente, pois recupera a centralidade da escola como referência do processo. Ainda que carregados de contradições, projetos de avaliação institucional participativos (desde que esclareçam a abrangência da participação desejada) ajudam a engendrar a democracia na gestão do PP da escola e, não fora por mais nada, iniciativas desta ordem precisam ser estimuladas e socializadas para ajudar a construir o campo da avaliação institucional numa lógica socialmente pertinente.

### Referências

- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. Campinas:Autores Associados 2004.
- CANARIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico* Porto: Porto Editora, 2005.
- CANARIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas* Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREITAS, Luiz C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, out. 2005.
- FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R.L.; MALAVASI, Márcia; FREITAS, Helena. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FULLAN, M *O significado da mudança educacional*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEITE, Denise. *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- REYNOLDS, D; TEDDLIE, C.; HOPKINS, D; STRINGFIELD, S. Conectando a eficácia e o melhoramento escolar In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar*. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- SANTOS, Boaventura S. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

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

Enviado em mar./2010

Aprovado em jun./2010

---

Mara Regina Lemes de Sordi  
Profa. Dra. da Faculdade de Educação da UNICAMP -  
Universidade de Campinas  
E-mail: [maradesordi@uol.com.br](mailto:maradesordi@uol.com.br)

---