

EIXO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: O FOCO NAS CPAS

Margarida Montejano da Silva

FE/Unicamp
margmon@uol.com.br

Mara Regina Lemes De Sordi

FE/Unicamp
maradesordi@uol.com.br

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

FE/Unicamp
geisavaz@gmail.com

LOED - Observatório da Educação/CAPES

Resumo: Problematiza-se as percepções do diretor acerca do trabalho coletivo como indutor da autoavaliação da escola. Tomou-se como referência a inserção da Avaliação Institucional como uma política do município de Campinas-SP, a qual utilizou Comissões Próprias de Avaliação como forma de se promover a qualidade da educação. O estudo, etnográfico, contemplou oito escolas de ensino fundamental, revela dificuldades e aprendizagens da política, e ações capazes de fortalecer os coletivos para realizar mudanças de qualidade da escola pública.

Palavras-chave: avaliação; diretor escolar; participação.

INTRODUÇÃO

Muitos são os atores/fatores que interferem no êxito de processos de implementação de políticas públicas educacionais, em especial aquelas que contrariam a lógica hegemônica e recuperam o significado do processo coletivo para o alcance dos resultados como se observa em propostas de avaliação institucional centradas na escola e em seus múltiplos atores.

Ao se formular uma política pública educacional orientada por princípios e valores democráticos, não se pode imaginar que, por decreto, as relações intersubjetivas existentes no cenário da escola/rede de ensino rapidamente se alterem. Quando se opta por políticas de cunho participativo não há como desconsiderar que as relações piramidais são de certo modo desafiadas, como é o caso da rede municipal de Campinas que assume como modelo a gestão democrática e a partir dessa opção elegeu um formato avaliativo igualmente participativo como sustentador de seu processo de avaliação institucional.

Esta opção tende a acelerar o processo de democratização das relações no espaço escolar, mas pode em função de uma cultura já internalizada de centralização dos processos

decisórios introduzir novos obstáculos ao êxito de uma política que se quer dialógica na construção do pacto de qualidade que norteará a avaliação do projeto pedagógico (PP) escolar.

Sem desconsiderar a peculiaridade dos papéis institucionais de cada ator social implicado na qualificação das escolas, entendemos que há possibilidades concretas de construção de processos relacionais mais agregadores que permitam sinergismo das ações em favor das aprendizagens dos estudantes. Simultaneamente temos que considerar a estrutura organizacional das redes de ensino, que, na forma dominante, tende a fortalecer uma visão hierárquica das vozes dos chamados “profissionais da educação” em relação aos segmentos dos não profissionais (funcionários, famílias, estudantes). Essa perspectiva hierárquica se mantém forte mesmo quando se considera a relação dos próprios profissionais entre si.

Nesse sentido, tomamos como eixo deste trabalho a experiência de avaliação da qualidade da escola pública vigente em Campinas, optamos por dar relevo às vozes dos diretores buscando conhecer as formas com que estes reagiram ou perceberam a política avaliativa, ora em fase de implementação, por meio de estudo etnográfico desenvolvido em oito escolas de ensino fundamental, e examinar eventuais contradições. Trata-se de recorte de pesquisa desenvolvida com apoio do Observatório de Educação/CAPES.

Destaca-se que essa política apontava o orientador pedagógico como articulador dos trabalhos avaliativos na escola e, por estratégia, elegeu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) como instância restauradora de um olhar avaliativo mais abrangente e plural, pela inclusão das vozes de outros segmentos da comunidade escolar não profissionais da educação.

Entrevistou-se os diretores por meio de um roteiro semiestruturado tentando desvelar a memória do processo, a partir do lugar ocupado. Explora-se as percepções sobre a escola em que atua; as relações da CPA com os outros espaços da escola; o sentido da CPA na escola e como esta interfere na realidade da sala de aula; os problemas mais recorrentes na escola e presentes nas reuniões de CPA; em síntese, a leitura que fazem da política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) na rede e seu protagonismo no processo foram os focos priorizados. Os dados coletados em 2012 foram agrupados a partir da recorrência de ideias e analisados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

1. O ADMINISTRADOR DA ESCOLA: SENTIDO, ATRIBUIÇÕES E REALIDADE

Não se pode falar de um ator do processo educativo sem antes situá-lo historicamente. Paro (2001, p. 94) nos diz que a administração costuma ser entendida como chefia ou controle das ações dos outros. “Isso decorre do fato de que, diuturnamente convivemos com o arbítrio

e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir, administrar, seja confundido com mandar, chefiar”.

Sobre as formas de condução da escola, de organização e gestão da educação a LDB 9394/96 nos lembra, em seu Art. 3º, inciso VIII, princípios fundamentais para o desenvolvimento do ensino e, dentre eles, o princípio da “gestão democrática do ensino público na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Realça, ainda que:

Art. 14º - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...].

Para confirmar se tais princípios estão presentes na realidade da legislação municipal cenário de nosso estudo, revisitamos o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, Portaria SME nº 114/2010, que apresenta as atribuições do Diretor Educacional, além das previstas na legislação vigente. Observa-se no documento que, embora sustente a opção pelo princípio da gestão democrática, das XIX responsabilidades atribuídas ao diretor verifica-se que se tratam, na sua totalidade, de ações de cunho técnico burocrático individual, diferenciando-se apenas, na ideia de trabalho coletivo, nos incisos a seguir:

I - responsabilizar-se pela elaboração coletiva, sistematização, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico;

[...]

V - responsabilizar-se pela elaboração coletiva do calendário escolar, conforme Resolução específica da SME;

VI - instituir o Conselho de Escola e garantir o funcionamento dos diferentes colegiados da unidade educacional;

VII - definir e organizar, juntamente com cada integrante da equipe educacional, o respectivo horário e/ou escala de trabalho.

Para que se possa entender que o trabalho do diretor da SME se ampara no Art. 14, supracitado, realçamos os dois primeiros artigos da Resolução 23/2010 que estabelece as diretrizes e normas para planejamento e elaboração do PP de modo participativo:

Art. 1º O Projeto Pedagógico é o documento que registra o compromisso público da comunidade escolar em, continuamente, aperfeiçoar a educação ofertada na unidade educacional.

Art. 2º Na elaboração do Projeto Pedagógico a equipe educacional deverá:

I - visar à excelência das práticas do processo ensino aprendizagem;

II - garantir um plano curricular que considere as diferentes faixas etárias de seus alunos e o tempo de aprendizagem individual;

III - incluir as ações e os indicadores, inclusive os estatísticos, que evidenciem a forma pela qual a unidade educacional planeja, organiza, realiza e avalia os trabalhos individuais e coletivos que visam ao ensino e à aprendizagem dos alunos;

[...]

VI - apontar a demanda de formação dos profissionais da unidade educacional para o cumprimento das diretrizes educacionais gerais da Secretaria Municipal de Educação;

VII - considerar os dados da Avaliação Institucional, no caso das unidades educacionais que já a implantaram;

[...]

XI - incluir a auto-avaliação e o Plano de Trabalho da Comissão Própria de Avaliação, CPA, elaborados pela referida comissão.

Consideramos que o PP só tem sentido e viabilidade de transformação do real se construído pelo coletivo, se vivificado nas ações dos atores. Tendo em conta que a implementação da Avaliação Institucional e a presença da CPA (inciso VII e XI) na escola corroboram para o fortalecimento do PP e que ambas fazem parte das ações da comunidade escolar sob a liderança do diretor, recuperamos o artigo 4º da Resolução 05/2008 que assim estabelece: “O Diretor deverá co-responsabilizar-se pela composição da CPA, pela otimização de tempos e espaços para o desenvolvimento do processo de Avaliação Interna da Unidade Educacional”. Isto posto, e nos encaminhando para o objetivo primeiro deste trabalho apresentamos o olhar e a voz do diretor sobre a CPA.

1.1 - Memórias do processo: reações, adesões, resistências, aprendizagens

Pesquisas constataam que a cultura histórica da avaliação nas escolas tem se dado num movimento de resistência, afastamento e desconfiança. A idéia de que a avaliação desvelará a realidade a qual não se pretende mostrar é presente e, como uma “caixa preta”, ao ser aberta, exporá pessoas, escolhas e mecanismos de trabalho. Desta forma de ver, resultam depoimentos que constataam a premissa:

Logo que a CPA foi criada em 2008 a gente ficou um pouco preocupada, pois parecia que seria uma coisa à parte, que iria avaliar o nosso trabalho para ser talvez criticado, ou seja, uma avaliação que a gente não acreditava. Todos, não somente eu, mas meus professores ficaram com muito medo porque acharam que era uma avaliação que viesse punir (Diretor A).

[...] a nossa angústia era essa e outra, tinha cobrança da rede também. A gente tem o conselho. “Não, tem que ter CPA...” Vamos batalhar... (Diretor F).

A questão de avaliação é muito ampla e muitas vezes esse processo historicizado que a gente tem de fazer escola, do que a escola tem que ser, essas coisas todas são culturalmente construídas e às vezes a gente precisa desconstruir alguma coisa pra compreender exatamente o que a gente quer (Diretor D).

Compreende-se, dos depoimentos o caráter processual da AIP e as reações que surgem a partir do momento em que o debate sobre ela se instala na escola. Assim como a insegurança, há resistência e as relações de poder hierárquico, interpessoal e institucional ganham espaço para se reafirmarem sobre os objetivos educacionais. Para Foucault (1995, p.78) o poder é uma relação de forças “[...] é uma ação sobre a ação, sobre as ações eventuais, ou atuais,

futuras ou presentes”. Considerando que historicamente um dos mecanismos de poder nas relações possibilitadas pela escola é a avaliação, pode-se dizer que quando o assunto é avaliação se apresentam o medo, a necessidade de prestação de contas, a punição, a exposição das fragilidades, enfim, percebe-se que os sentimentos e crença externados por este discurso foram construídos ao longo do tempo, determinados por uma lógica de avaliação classificatória e punitiva (SOUSA, 2005).

Verifica-se que, além da ideia de processo os diretores relatam as dificuldades e satisfação advinda do trabalho na escola e a constatação da importância do princípio da continuidade:

Trabalhamos com muita dificuldade em 2009, montamos [CPA], mas não tivemos um êxito. Em 2010 melhorou muito, os professores vestiram a camisa e trabalharam na CPA com os alunos. Nossas reuniões eram semanais e fazíamos um trabalho voltado para avaliar o trabalho de cada professor, da direção, da escola e de todos os envolvidos. Quando terminou o ano fiquei muito gratificada, vim dar o valor do que seria a CPA (Diretor A).

E agora ela vem se desenvolvendo, acho que já está mais organizado o trabalho da CPA. Hoje existe visibilidade desse trabalho na escola. A CPA existe. E ela tem se desenvolvido. Nesse último ano tiveram mais reuniões e o pessoal tem participado (Diretor E).

A descontinuidade dos trabalhos nos espaços coletivos está atrelada às dificuldades próprias do serviço público que lida com a rotatividade e, ou ausência de servidores ao longo do ano. Contudo, a consciência de que é preciso dar sequência aos trabalhos já representa um avanço e implica noutras necessidades, a do registro dos caminhos trilhados, o de compartilhar o conhecimento produzido, de oportunizar a participação de outros sujeitos nas reuniões de CPA e consolidação da política de AIP.

Dos reflexos da descontinuidade da equipe é visível a necessidade de aprender a lidar com as dificuldades vividas no chão da escola, seja pelos problemas comuns da rede, seja pela inexperience com a AIP:

[...] vou tentar responder porque quem acompanha a avaliação é mais as orientadoras. Porque antes eu era de outro sistema e da educação infantil. Tinha pouca experiência de avaliação institucional. [...] A minha experiência é daqui (Diretor F).

O diretor não consegue avançar, quando não se tem professor no trabalho, sobra muita coisa para o orientador fazer, não consegue dar conta do processo (Diretor C).

Tive vários anos sem OP. Em 2006 sem OP. Em 2007 veio uma OP, em 2008 não tive OP. No ano de 2009 até 2011 veio a OP mas ela vivia mais de licença do que trabalhando. Teve ano que a OP ficou o ano inteiro de licença [...](Diretor A).

Nossa escola é muito grande, nós temos 4 portões e um só vigilante, então, são problemas ainda que vão ter que ser amenizados (Diretor G).

A modificação da cultura das práticas de avaliação e das relações na escola não se dão tranquilamente. Ao contrário, ocorre na contradição, no conflito, nas adversidades do real. Sordi (2009, p.5), sobre isso, enfatiza a necessidade de avaliar tal realidade, uma vez que, “Avalia-se para mudar e superar as fragilidades de um projeto, mas avalia-se também para manter e desenvolver potencialidades. Mas para isso, a base ético-epistemológica da avaliação precisa ser desvelada e problematizada”.

Apesar dos limites, verifica-se potências da ação do diretor como parte do coletivo, no campo do desejo, há presença do compromisso com a política da rede:

Gostaria que todas as escolas se engajassem, pois depois que a gente se engajou percebemos que a Avaliação Institucional via CPA já era o que fazíamos e não sabíamos expor; fazíamos e não sabíamos registrar (Diretor A).

A CPA resolveu vários problemas, nós temos a participação de pais bem ativos, nós conseguimos fazer muitas coisas através da CPA. Tudo aquilo que nós colocamos lá, claro, não conseguimos de um dia pro outro, mas nós conseguimos aos poucos realizar. [...] Já tinha vivenciado a CPA noutra escola [...]ela é fundamental; [...] Nela você levanta os problemas e busca as soluções. Eu aprendi muito com isso; [...] através da CPA a gente consegue refletir juntos (Diretor G).

2. A DINÂMICA DO PROCESSO DE TRABALHO DAS CPAS, FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

Conforme o Art. 6º da Res. nº 05/2008, a CPA deverá ser constituída por, no mínimo, um representante dos segmentos de docentes, de alunos, de funcionários, das famílias e da equipe gestora. Nesta configuração todos os atores da escola estarão representados e não se coloca em questão a possibilidade de ausência de um dos segmentos. A presença e participação do diretor nas reuniões de CPA representa a possibilidade de mudança de perspectiva e de ampliação do olhar sobre os problemas da escola, uma vez que terá que exercitar a capacidade de escuta, de tolerância e de respeito. Ao mesmo tempo é possível dizer que a presença e participação do diretor são ações naturais e desejadas pelo coletivo que terá a chance, nesta experiência, de desenvolver relações de trabalho democráticas, de o coletivo se fazer ouvido e de se tornar representativo de fato na defesa da qualidade da escola pública.

Para Freitas *et al* (2012, p. 214), “a CPA é, de fato, um espaço de encontro para a reflexão sobre a escola e seus problemas relacionados à aprendizagem dos alunos. Um espaço de tomada de decisão e de avaliação das ações e processos [...]”. Na verificação da dinâmica de implementação da CPA reunimos alguns aspectos que dão mostras das dificuldades de se desenvolver os trabalhos nas escolas por falta de clareza das fragilidades e pela presença do sentimento de frustração e pertencimento ao coletivo.

Quanto aos períodos em que ocorrem os encontros das CPA eles são suficientes sim! Pra fazer com que as demandas sejam discutidas e encaminhadas. Eles acontecem acho que uma vez por mês, mas são feitas outras quando é necessário (Diretor E).

Foram umas 5 reuniões no ano. [...] mas por falta de articulação nossa, os combinados na reunião não aconteciam, o que deixou o Prof. X bem chateado, no ano passado. Ele é um dos professores que mais participa da CPA (Diretor F).

Uma dificuldade é a de promover o agrupamento dos segmentos. Entrave que dificulta a realização dos encontros da CPA. A CPA se efetivou porque o segmento aluno, ele acredita e ele participa dessa comissão (Diretor H).

A gente combinou de ter um painel porque a comunidade daria atenção a isso. [...] Tem várias coisas que você pode por no painel (Diretor D).

Constata-se que o desenvolvimento da cultura da participação depende das possibilidades que os atores encontram e promovem para a superação das dificuldades próprias da estrutura organizacional da escola, dos ruídos de comunicação e capacidade de negociação, dentre outros. Paro (2001) enfatiza que a participação:

[...] dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial com os pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola (p.107-108).

A construção de um espaço voltado à autoavaliação institucional envolve, neste sentido, disposição à mudança, ao estudo e investigação intensivos sobre a realidade da escola a partir de dentro e, vontade política por parte dos seus representantes legais. Com relação a esta última, pode-se dizer que a publicação e implementação de uma política institucional não garantem a sua efetividade se ela não for ressignificada pelos atores da escola, se não oferecer condições mínimas de funcionamento e de acompanhamento, se não encontrar cor e sentido no cotidiano das relações.

[...] pensamos no começo que seria bom escolher as pessoas que tenham uma certa sensibilidade para a coisa começar a agregar. [...] não tem muito pai que participa da CPA. [...] então a gente tentou politizar mais a coisa, conversar sobre outras coisas: que escola que a gente quer para o filho da gente? (Diretor D).

[...] aqui na escola a CPA começou em 2010 e no começo foi difícil organizar. A gente não estava sabendo o que é trabalhar o conteúdo, né!? (Diretor E).

A CPA na minha escola teve altos e baixos. Enquanto tivemos professores envolvidos nas reuniões, as coisas aconteciam [...] A cada ano temos professores diferentes e não querem continuar no ano seguinte. Nesse ano não temos nenhuma professora que esteja interessada em participar da CPA (Diretor C).

Em 2010 a gente também não conseguiu montar a CPA, porque nessa escola imensa nunca tinha um horário disponível. Ano passado acho que foi o único ano que não teve reunião extra. Acho que tava tendo a CPA. Então ano passado a gente conseguiu a CPA aos sábados, foi bem bacana (Diretor F).

Verifica-se nos depoimentos que, ao mesmo tempo em que os diretores apresentam as dificuldades, principalmente a participação de professores e da família, trazem algumas

constatações que dão sentido à CPA, seja na possibilidade de enfrentamento dos problemas da escola assim como na busca coletiva de soluções pelos próprios atores das CPAs.

[...] os alunos precisavam compreender este processo, precisavam começar a enxergar a escola de outra forma porque a escola tem uma outra natureza. A gente achou que deveria fazer um trabalho com eles junto com a CPA para discutir as questões e aí à noite você não tinha os alunos. [...] esse é o segundo ano que a gente faz a experiência com a participação dos meninos. Eles agregam muito mais. Eles começam a ver a escola de outra forma, e isso é legal (Diretor D).

Os alunos vivenciaram relações democráticas. Houve propostas de mudança no jogo de bola, trabalho, lição de casa, entraram num consenso (Diretor C).

3. A IDEIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE PAUTAS, PARTICIPAÇÃO, PLANO E METAS

Conforme Freitas (2009, p. 36) “Apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados de seus alunos, num processo bilateral chamado de qualidade negociada”. Nesta perspectiva, a política de AIP amplia as formas de participação das comunidades, interna e externa, fortalecendo as possibilidades dos atores exercerem o controle social sobre os processos avaliativos da escola.

A partir do olhar do diretor, a discussão e formulação da pauta da CPA tem por base a realidade do trabalho técnico, político e pedagógico produzido na escola, portanto, é de competência da equipe de profissionais da educação. Os depoimentos, nesta lógica, explicitam que os pais, alunos, funcionários não participam na definição das pautas.

A pauta sempre é montada em cima do cotidiano, do planejamento que tem no ano e em cima das demandas do plano, sempre! [...] Mas quem planeja a pauta? Tem os professores representantes, do período da manhã e da tarde, e a gente senta, [...] com os professores e organiza a pauta. [...] não chama nem pai e nem aluno. A gente faz as coisas aqui mesmo porque é muito complicado. Quando você chama as pessoas é para elas participarem (Diretor D).

[...] A pauta se constitui pela necessidade. E, por enquanto, estávamos lidando com infraestrutura e com segurança para que o pedagógico possa acontecer. A partir deste ano conseguiremos chegar ao pedagógico (Diretor F).

Eu acredito que nasça do TDC (Trabalho Docente Coletivo), da reunião da equipe gestora que nós temos; às vezes, algo não tá bem,, nós não estamos contente com isso, tá prejudicando a aprendizagem, o bom andamento da escola, então isso é levado pro TDC, no TDC são levantados outros problemas, e aí vai ser feita a pauta pra CPA, as prioridades e tudo o mais (Diretor G).

A lógica de centralização da elaboração da pauta aos profissionais da educação da escola contraria o princípio da participação e enfraquece o coletivo, reforçando-se a ideologia capitalista da hierarquia congregando saber e poder. Considerando que a aprendizagem da AIP e a vivência de CPA são processos e, portanto, não se dão por decreto, pode-se afirmar que a corporeificação de novos conhecimentos e superação de velhas práticas só encontram

possibilidades de se concretizar em espaços coletivos. Não se realizam na solidão dos gabinetes e tampouco teoricamente no domínio de leis, normas e documentos. Freire (1987, p.78) sobre isso nos ajuda a pensar quando afirma: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação”.

Diferentemente da prática observada na elaboração das pautas, os diretores informam que há participação dos atores na elaboração do plano de avaliação da CPA. O diretor da Escola D apresenta a preocupação de envolver funcionários e alunos, assim como de publicizar o plano em painel para que todos o vejam. Essa preocupação vai ao encontro dos princípios da AIP e trabalho da CPA uma vez que, este coletivo, como estratégia integrante de uma gestão democrática, deve prever no seu percurso momentos em que os representantes retornem às bases para dar a devolutiva aos pares:

[...] no início do ano, quando é reconfigurado o plano, [...] um de nós senta com os funcionários, porque quando a gente junta todo mundo, os funcionários ficam inibidos, eles revelam que não gostam de participar junto, de vez em quando a gente faz a coisa junto, porque é importante também sentir e tal. [...]no início do ano eles já recebem o plano da CPA. (Diretor D).

Levantar com os pares os problemas concretos, discuti-los à luz da função da escola e das necessidades da realidade local, pensar coletivamente alternativas para saná-los, demandar ações para si, para os responsáveis de outras instâncias, acompanhar e cobrar resoluções são ações específicas dos espaços da CPA. Nesse sentido, os diretores relatam os problemas e questões que os angustiam no dia a dia da escola:

Um dos problemas foi o de recursos humanos... a falta dos professores; também tem a discussão das necessidades de espaço físico. Eles colocam sempre a dificuldade que não tem a quadra, problemas de falta de salas. [...] sobre a dificuldade dos alunos, a necessidade de reforço, e é discutido a disciplina na escola. [...] pra cada item a gente vai vendo o que pode ir definindo, o que vai ser da escola e o que vai ter que ser encaminhado pra outras instâncias (Diretor E).

O plano de avaliação da escola é enviado para o DEPE e consta no PP. As ações foram tiradas de acordo com as demandas das discussões da CPA que tem na escola em vários momentos (Diretor H).

De acordo com o diretor da Escola F, a CPA mantém o plano já elaborado em anos anteriores, “o plano de ação da CPA... ainda é o de 2008 porque ele continua sendo relevante pra escola, e pra mim”. Posicionamentos como este, entretanto, conflitam com a necessidade de atualização dos dados requerida pela própria realidade da escola, uma vez que os atores e as situações mudam a cada momento. Ao mesmo tempo entra em confronto com as metas que, muito embora sejam já conhecidas e reincidentes, se revestem de novas expectativas e de novos encaminhamentos, de novas demandas e de outros tempos de resolução e de acompanhamento. Das metas elencadas pelos diretores das escolas investigadas, destacamos:

Em 2012 nossas metas são quase as mesmas de 2011. Muitas demandas conseguiram ser superadas com a CPA. Ela deu um impulso muito grande. A questão do projeto específico, a questão do lanche, os alunos foram atendidos e melhorou muito; mudamos o horário do lanche para atender a necessidade do aluno (Diretor A).

As metas de 2012... foram levantados o que foi trabalhado em 2011 e complementado com atividades do Mais Educação e os projetos da U.E. [...] As novas metas... é avançar na formação do professor, participação mais efetiva através da promoção de atividades educativas com ações que envolva os pais (Diretor C).

[...]a cobertura da quadra; outra coisa que estamos pedindo que arrumem, quando chove, alaga aqui (aponta o corredor ao lado da sala), a prefeitura terceirizou, eles estão arrumando, mas ainda não está ideal (Diretor G).

Fazíamos ações. Os pais iam lá, protocolavam e nada acontecia. Isso na verdade, não afetava o pedagógico, a sala de aula. Esse ano nós demos um salto qualitativo na questão da CPA, mas que é resultado de um processo. Você tem que errar, tem que fazer, tem que buscar caminhos até conseguir. Eu espero que esse ano, realmente o resultado no pedagógico seja maior (Diretor H).

Está na hora de conseguir essa meta da aprendizagem. [...] agora nós estamos no caminho certo, conseguimos enxergar qual a função da CPA na escola. As outras demandas nós já temos outros colegiados. A grande potencialidade da CPA é aprendizagem (Diretor H).

Não temos muitos problemas estruturais, comparando com outras escolas da rede, temos que avançar nas dificuldades de aprendizagem. Avaliação nesta questão! (Diretor C)

Das ações realizadas pelas CPAs ao longo dos últimos quatro anos constata-se uma mudança de conteúdo relacionado às metas com aumento considerável daquelas pedagógicas. A que se deve tal alteração? Pode ela ser tributária da resolução ainda que parcial dos problemas estruturais da escola? Teriam os atores amadurecido o entendimento sobre a responsabilidade político-pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem? E compreendido que muitas demandas são dependentes do tempo e da postura vigilante de todos os atores para desenvolverem formas mais críticas de discussão dos problemas complexos que afetam o trabalho escolar.

Segundo os diretores, o grande desafio da escola está na motivação dos atores para participar da CPA, atribuem um peso maior ao segmento professor, quando afirmam que o trabalho não tem tido seqüência, em virtude da não permanência desse ator na escola:

A grande desmotivação com a CPA é do próprio professor, o primeiro se removeu, o segundo aposentou-se, o terceiro professor adjunto foi para outra escola (Diretor C).

Nós temos que ter mais professores acreditando e participando dessa CPA. Porque é muito enriquecedor quando você ouve o aluno apontar algumas coisas que é tão específico do papel do professor e que o aluno consegue enxergar (Diretor G).

Falta de formação continuada dos professores. Essa é uma área delicada nesta escola, temos que cutucar o professor para rever sua forma de ensinar. Ele não quer que interferimos no trabalho de classe. Com relação a participação política desse processo da AIP, eles não se sentem pertencentes, não se vê o envolvimento deles. [...] Os professores não conseguem dialogar com os pais (Diretor C).

Tem professores que atuavam em outras escolas e participava do TDC na outra escola e isto complicava muito. O professor ficava perdido, dificultava o trabalho do coletivo, pois não participava da CPA, conselho de escola, não participava de reunião (Diretor A)

Além da percepção sobre os segmentos, destaca-se o olhar autoavaliativo do diretor no processo de desenvolvimento da CPA, enfatizando que precisa se envolver mais no processo. O diretor da Escola E, diz: “Acho que preciso me envolver mais, mas a OP tem todo apoio para fazer o trabalho. E ela é muito boa para realizá-lo. Precisava ter mais retorno de outras instâncias das questões que temos mais dificuldade”. Ao mesmo tempo verifica-se a constatação da ideia de superação: “Tenho aprendido muito. Tenho me modificado muito, também. Eu achei que, ao chegar, eu mudaria a escola e ela está me mudando” (Diretor F). A mudança verificada é um dos indicativos de que o processo de AIP pode, aos poucos, modificar o cenário e os atores encontrar novos sentidos para os espaços, comungando com essa perspectiva, outro diretor se posiciona:

[...] eu vejo com muita tranquilidade fazer este trabalho junto com a CPA e colocar numa mesa para discutir a questão de que rosto você quer para a escola, que serviço que esta escola pode oferecer como melhoria para todo mundo, para quem trabalha, para os meninos que aqui vem pros estudos (Diretor D).

Contudo, ao mesmo tempo em que se constata mudanças significativas nas experiências encontram-se contradições na prática da gestão quando assumem as dificuldades de participação efetiva nas CPAs. Para parte dos gestores entrevistados o fato de a RMC fornecer condições de funcionamento da CPA já é um avanço.

O tempo da escola é um outro tempo.[...] Nessa escola é assim, a solicitação vem de tudo que é lado. Vem de aluno, de professor, da comunidade, da Secretaria. O tempo todo vem solicitação para a escola (Diretor D).

As demandas são muito grandes. [...] praticamente não participo das reuniões. Na hora que há uma necessidade então eu faço, dou todas as condições, busco tudo que eu posso fazer para que aquilo também se efetive. [...]A gente muitas vezes não participa da reunião, mas se sabe tudo o que acontece. [...]Não tem aquela participação constante, porque a demanda da escola não possibilita (Diretor H).

Nesta lógica a dicotomia Administrativo/pedagógico se instala e o diretor toma para si as responsabilidades gerenciais que podem enveredar para o burocratismo e ao OP restam os demais desafios:

O projeto foi montado com os professores e alunos, não desmerecendo o trabalho da OP um trabalho importante, é um trabalho que vem ajudar muito, dá mais tempo para acompanhar, pois eu que tenho que fazer a parte burocrática não dá para acompanhar tanto. Eu me esforço para fazer o máximo (Diretor A).

O OP na verdade está ali representando a equipe gestora, é uma tarefa da equipe gestora. Há uma obrigatoriedade da CPA ser acompanhada pela OP, na minha opinião a legislação deveria citar a equipe gestora como responsável e não somente a OP, embora a OP seja membro e represente a Equipe Gestora (Diretor F).

Importante ressaltar a manifestação explícita de descontentamento sobre a definição legal do OP como o ator responsável pela articulação da CPA, assim como expressa a sua percepção sobre o OP na equipe gestora. Neste depoimento o diretor assume que demandas específicas para membros da equipe gestora não envolvem a todos. Uma compreensão equivocada de trabalho coletivo, dos princípios da AIP, revelando desconhecimento da legislação que regulamenta a política, a qual deixa explícito o seu papel como co-responsável da AIP (PMC –Resolução 05/08).

Olha! Esse ano nós estamos apontando na CPA, que o foco principal, como está apontando no Projeto Pedagógico, [...] é a aprendizagem do aluno. Por quê? Porque anteriormente nós fomos aprendendo a ser CPA, aprendendo o que fazer, entendendo qual era a real função da CPA. E ela foi muito confundida, em alguns momentos com o Conselho de Escola, as demandas físicas e as discussões da disciplina (Diretor H).

Acerca das contribuições da política de AIP a partir da experiência na escola os diretores reconhecem a positividade da CPA enquanto espaço de reflexão sobre o trabalho educativo e realçam algumas ações vividas após a implementação da política:

A CPA foi muito importante para a escola melhorou o nível de ensino, melhorou o entrosamento do coletivo, um cobrava do outro, aquele que queria se escorar, o outro cobrava. [...] Conseguimos avaliar nossas metas, que escola nós queremos, o que nós queremos para nossos alunos e a gente está tentando que a cada dia melhore o processo de ensino aprendizagem (Diretor A).

[...] acho que a nossa escola caminha, com passos curtos, lentos mas caminha tentando se apropriar do que realmente isso signifique.[...] quando a gente faz as reuniões, quer discutir as coisas, sabe por que está fazendo, com que significado, que sentido está dando para isso nessa escola (Diretor D).

[...]a tendência é só melhorar. Nessa hora que você vai, que discute, que apresenta, mesmo que você não consiga determinada coisa, mas isso não quer dizer que vai deixar de lado, a gente tem esperança e sabe que vai acontecer mais pra frente; (Diretor G).

Levando em conta os posicionamentos dos diretores sobre a política, compreende-se que os princípios da avaliação institucional encontram abertura e possibilidade de concretização em escolas que se abrem à aprendizagem da gestão democrática. Conforme relata a diretora da Escola G “Acho que hoje a escola sozinha, a direção ou a equipe gestora sozinha não é nada, precisamos da equipe gestora, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos alunos, de todos, porque aí a gente consegue”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência da Avaliação Institucional nas escolas da Rede Municipal de Campinas pode ser traduzida de vários ângulos, perspectivas, formas de leitura de mundo e de práticas compartilhadas, portanto é preciso, ao falar de AIP, considerar as experiências, qualificar o

debate e a potência dos coletivos. Isto posto buscamos, neste texto, apresentar as percepções dos diretores participantes da pesquisa, sobre a Política de Avaliação Institucional Participativa com o foco nas CPAs. Dos relatos selecionados tratamos de ler, reler, organizar e, num exercício analítico, compreendê-los à luz dos princípios da participação, do trabalho coletivo, da qualidade negociada e da realidade da escola pública.

Verifica-se, na perspectiva anunciada, que o modelo de gestão democrática apresentado como opção política da RMC contrapõe-se a si mesmo na forma da Lei, o que quer dizer que, embora anuncie os princípios de uma gestão democrática e os alinhem com outras medidas legais, prioriza a ênfase no trabalho técnico. Entretanto, vale destacar que nesta configuração de trabalho a AIP é gestada como política pública e demanda novas formas de atuação da equipe gestora, levando-a a avaliar-se e avaliar a escola com os demais atores. Ao olhar para a política, olha para si enquanto administrador da escola, percebe as limitações do trabalho e resgata memórias do processo de instituição e vivências das CPAs. Da análise dos dados destacam-se as dificuldades, as aprendizagens, as contradições e as expectativas através das lentes dos diretores.

Dentre as dificuldades anunciadas encontramos: o enfrentamento do desconhecido, do medo e da insegurança gerados pela avaliação e pela ideia de autoavaliação; descrenças em projetos da rede em função dos problemas estruturais; descontinuidade dos trabalhos iniciados pelas CPAs decorrentes da mudança de atores no percurso e ausência ou baixa participação dos segmentos; de envolvimento das comunidades internas e externas na avaliação da escola; ausência de compreensão do trabalho coletivo, de participação significativa de todos os atores na avaliação dos problemas da escola e na tomada de decisões; de compreensão dos papéis sociais e das relações de poder.

Com respeito às aprendizagens detectamos a consciência de que: é preciso aprender a lidar com a complexidade das relações, com as dificuldades estruturais e relações de poder; há potência no trabalho do diretor desde que ele seja pautado em interesses do coletivo; é fundamental a disponibilidade à mudança de postura e a abertura às relações democráticas; há necessidade de dar seqüências às ações da CPA e de recuperar a história vivida para planejar as ações político-pedagógicas a partir dos princípios da participação, do debate significativo aos atores: alunos, professores, funcionários, pais e gestores sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Entre dificuldades e aprendizagens da gestão democrática e da AIP verificamos a presença de contradições nos relatos, incluindo-se a ideia da divisão do trabalho entre atores profissionais e não profissionais da escola e a transferência de responsabilidades pelos

fracassos vividos pela CPAs. Esta constatação pode ser compreendida pela ideia de que AIP e práticas democráticas são processos, portanto considerar o tempo é um fator imprescindível. Por outro lado, verificam-se nos depoimentos ações concretas e significativas aos atores da escola, capazes de fortalecer os coletivos e realizar as mudanças necessárias para a qualidade da escola pública, como por exemplo, a preocupação com a formação dos professores, com a melhoria dos espaços físicos para os trabalhos na escola, com a valorização da participação da família e alunos e, em especial, com a priorização de práticas que viabilizem a aprendizagem das crianças. Entendemos, por fim, que estas ações individualmente podem não representar muito, contudo podem, no coletivo das escolas, produzir a mudança e a superação de práticas pedagógicas antidemocráticas.

Para finalizar concluímos com o depoimento da diretora da Escola G que, enfaticamente, frisa: [...] *eu já percebi que não há retorno; [...]tem que haver uma gestão democrática, sim! Acabou-se aquela história de: eu sou diretora, eu mando! A CPA forte tem, como consequência, uma escola forte.*

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso: fev. 2013.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault. uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C., *et al.* **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 114 de 30 de dezembro de 2010 que homologa o Regimento Comum das unidades educacionais da Secretaria Municipal de Campinas.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME/FUMEC nº 05/2008 Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. RESOLUÇÃO 23/2010

SORDI, M. R. L. *et al.* A Comissão Própria de Avaliação na Escola Pública: que espaço é este? In Freitas, L. C. *et al.* **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contraregulatórios em debate**. Campinas, SP. Edições Leitura Crítica, 2012. p. 197-225.

SOUSA, C. P. de. **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13a. ed. Campinas: Papyrus, 2005.