

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DO COLETIVO ESCOLAR

**INSTITUTIONAL EVALUATION IN ELEMENTARY SCHOOL: THE PEDAGOGICAL
GUIDE AS AN ARTICULATOR FOR SCHOOL ENVIRONMENT**

Mara Regina Lemes De Sordi y Margarida Montejano da Silva

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art3.pdf>

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2009
Fecha de dictaminación: 30 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2009

Críticas à escola são freqüentes e nascem de públicos diversos. As crianças revelam, a seu modo, que não gostam da forma como esta escolhe ensiná-las. As famílias exigem, com alguma impaciência, que as escolas e seus professores se comprometam mais com a aprendizagem de seus filhos. Admitem que preferem a escola que reprova àquela que não ensina. Os professores queixam-se das condições de trabalho e da falta de apoio das famílias e das equipes gestoras e estas, por sua vez, sinalizam a não aderência dos professores ao projeto pedagógico (PP) bem como o excesso de demandas que recebem do sistema central que os desvia da função finalística que deveriam cumprir.

O sistema central de ensino também lastima as estatísticas sobre a eficácia das escolas que compõem sua rede. Os dados da avaliação externa continuam aquém dos índices desejados e sugerem a necessidade de maior controle em busca de resultados.

Se a escola, sistematicamente, é acusada de não cumprir sua missão precípua - garantir a aprendizagem das crianças - o desafio é problematizar as razões pelas quais esta insuficiência se cronifica.

Processos de avaliação que tomam a escola como unidade de referência para análise dos processos que ocorrem em seu interior e que ultrapassam formatos de avaliação centrados fortemente nas medidas de desempenho dos alunos são iniciativas valorizadas para este fim.

Estudantes têm servido à avaliação externa como produtores de dados e paradoxalmente têm sido descartados do processo de interpretação de seus significados. Atribui-se a eles pouca legitimidade para este momento da avaliação. Professores, sujeitos na avaliação da aprendizagem de seus alunos, tornam-se, no momento seguinte, objetos de avaliação externa. E tem sido, subliminarmente, responsabilizados pelos insucessos dos alunos nos exames nacionais sem que se lhes oportunize contextualizar o que os números sugerem.

Muito pouco tem mudado na escola ao fim dos ciclos de avaliação e muito dinheiro público tem sido despendido para explicar o fracasso da escola, quase sempre terceirizando-se responsabilidades.

Não basta "medir" a qualidade da escola. Dados de avaliação devem produzir sentidos e estes se ampliam quanto estão próximos dos atores da escola. Esquecidos nos relatórios, os dados da avaliação acabam inertes e desprezíveis, truncando-se as possibilidades de transformação qualitativa da realidade das instituições escolares.

Questionamos a forma como o discurso da eficácia da escola vem legitimando a idéia de que o que é verossímil ou verificável tende a ser entendido como verdadeiro, ainda que não se interroguem como as escolas obtêm suas marcas na louca corrida a que são instigadas a participar. A indução do coletivo da escola a atingir certas marcas pode levá-lo a não mais questionar a legitimidade dos indicadores de qualidade selecionados ou a lisura dos processos de obtenção de bons resultados, justificando uso de artifícios capazes de melhorar desempenhos em busca de recompensas formais ou informais.

A voracidade com que se propõe avaliar a escola e seus "produtos", eclipsando os processos que lhes dão origem, acaba repercutindo negativamente sobre a escola e seus atores. A solução seria, então, não avaliar a escola e deixar que esta se desenvolva livremente sem nenhum controle social sobre o trabalho que executa e que é de interesse público?

Cabe ao sistema central o dever de monitorar o desenvolvimento de suas escolas. Trata-se de garantir um direito fundamental das crianças que freqüentam a escola pública. Contestar a forma como vêm sendo

avaliadas as escolas e as conseqüências da proposição de modelos avaliativos centralizados e distantes do chão das escolas não implica desprezar a avaliação e negar sua dimensão formativa.

Dada a fluidez do conceito de qualidade e os diferentes interesses, quase sempre políticos implicados nesta definição, tem sido difícil construir consensos sobre o significado da qualidade no campo educacional. Em decorrência, torna-se mais complexo e tenso o trabalho de avaliação desta qualidade abstratamente definida.

Fica evidente que se não resolvermos a contento o que é qualidade e para quem se destina, dando transparência às intenções educativas que demarcam o projeto da escola, a avaliação como expressão desta qualidade se tornará trabalho exposto a um subjetivismo perigoso. Evidentemente, estas questões explicam as razões pelas quais o campo da avaliação é tão disputado. Espelham a luta pela primazia na definição de indicadores de qualidade de um projeto.

Explica-se desta forma porque se resiste tanto aos mecanismos de regulação externa sobre a escola, advertindo-se de que estes ferem a autonomia desta instituição na definição de seus rumos. Paradoxalmente, observa-se igual desqualificação das tentativas de avaliação engendradas pela escola, realçando seus vieses e remetendo-os ao corporativismo dos professores.

Observa-se que grande tempo se consome desqualificando as formas de avaliar a escola. Tempo que poderia ser usado tentando explicitar como a escola pública vem enfrentando seus problemas tanto em relação ao descaso de alguns profissionais como em relação ao poder público que, igualmente, pode estar se furtando de cumprir sua função social de garantir o direito e as condições de as crianças aprenderem.

Urge que se agregue ao direito de acesso das crianças à escola, o direito à aprendizagem. Este destaque parece redundante, mas não o é. A avaliação permitirá conhecer como uma instituição educativa cumpre a função social que lhe foi outorgada e subsidiará a formulação de políticas públicas que promovam as condições necessárias para que este direito seja assegurado.

Não vemos como ato autoritário instituir uma política de avaliação institucional participativa (AIP), que procure regular responsabilmente o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas. A esta política se agrega a possibilidade de regulação de baixo para cima. Disso não tem dúvida. Basta que a comunidade local se organize e entenda os fluxos da avaliação que se dão de forma circular. A isso chamamos ações de contra-regulação. (Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas, H. 2009)

Barroso (2005) sinaliza que não há uma maneira única de entender a regulação e estas diferentes maneiras podem, inclusive, se dar na forma de uma multi-regulação descentralizada (co-regulação).

É possível que algumas reações aos processos de avaliação institucional advenham da recusa sistemática de alguns segmentos à prestação pública de contas sobre seu trabalho. As narrativas utilizadas para rejeitarem qualquer tipo de avaliação ajudam a ocultar, na argumentação política, a insuficiência ou deficiência de determinados processos de trabalho pedagógico desenvolvidos nos quais os direitos das crianças à aprendizagem nem sempre são respeitados. Isso reclama por contestação. Em nome da preservação de relações democráticas com determinados segmentos, o poder público não pode ser impedido de agir (Freitas, 2005).

Os conflitos entre a primazia do mercado e da sociedade na referencialização dos construtos de qualidade da educação que se quer firmar disputam, palmo a palmo, a hegemonia no processo de regulação.

Porém, a forma e velocidade de implementação das políticas de regulação central sofrem mudanças toda vez que os atores sociais assumem algum tipo de protagonismo na cena política dando concretude ao fenômeno da micro-regulação local que constitui

[...] processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre administradores e administrados, quer numa perspectiva horizontal entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional), escolas, territórios educativos, municípios. (Barroso, 2005:71)

Outros atores interferem no funcionamento das escolas como prestadores ou utilizadores dos serviços (funcionários, pais, alunos, professores) atuando de modo individual ou em coletivos próprios. Esta multiplicidade de regulações locais possíveis, distribuídas entre atores sociais com diferentes poderes de pronunciar sua versão de qualidade, pode produzir um efeito mosaico no interior do sistema educativo, que acaba despotencializando os efeitos positivos que a regulação local poderia ter em relação às regulações externas. O desafio está em construir um sentido coletivo para estas regulações, de modo a que possam se converter em forças de transformação. Resulta aí a defesa de um pacto de qualidade negociada (Bondioli, 2004, Freitas, 2005).

Depreendemos que, por mais que uma política pública, nacional ou local, proponha implementar processo de avaliação externa da qualidade de suas escolas, as regras de funcionamento destas políticas regulatórias sofrem reinterpretações dos atores considerados periféricos em relação aos atores que propõem a política.

Ao romper o estéril processo de resistência ao processo regulatório, aceitando a importância da avaliação da qualidade das escolas, os segmentos locais, fortalecidos pela vinculação a um pacto de qualidade formulado de modo polifônico, podem recuperar e ampliar seus espaços de interlocução e trazerem o debate sobre a qualidade para dentro da escola, cenário no qual possuem titularidade e legitimidade política.

Disso deriva a possibilidade de outra concepção de qualidade de educação servir de balizamento para os processos regulatórios, na qual as vozes de importantes atores sociais não estarão subtraídas.

Entendemos que processos de auto-avaliação institucional se inscrevem como importantes "reguladores" das regulações sistêmicas. Acreditamos possa a AIP tornar-se campo propício para a aprendizagem de uma cultura de avaliação ambidestra e plural, capaz de cruzar e integrar saberes, fomentadora de ações colaborativas e detentoras de pertinência social. Lembramos a necessidade de assumirmos posição e arriscarmo-nos a conceber outros formatos de avaliação escolhendo entre

[...] a destreza da mão direita que, de tão destra e sábia se transformou sinistramente num fator de puro hábito, ajustamento e domesticação ou permitir o discrepar, aparentemente mais descentrado, desajeitado e algo inábil, de uma mão esquerda que, menos sábia e competente, se assume mais livre e curiosa para aprender. (Lima, 2007:36)

Considerando tais observações, este trabalho descreve o processo de implantação de avaliação institucional em rede municipal de ensino, cujo *design* foi concebido em parceria com professores da universidade. Pretende-se discutir a validade da proposição do orientador pedagógico como o ator estratégico para a sustentação do processo de avaliação institucional junto aos atores internos e externos da escola. Busca-se identificar o papel que a avaliação institucional cumpre no fortalecimento do pacto

de qualidade (Bondioli, 2004) que orienta o projeto pedagógico da escola, além de problematizar os obstáculos e limites da proposta.

1. AS DECISÕES METODOLÓGICAS

O projeto de Avaliação institucional em estudo foi fruto de discussões travadas desde 2002 entre a Universidade Estadual de Campinas e a Secretaria Municipal de Educação SME/Campinas. Envolveu várias ações de sensibilização junto às equipes gestoras e professores ocorridas na forma de simpósios, palestras, sessões públicas de discussão de indicadores de qualidade da escola, entre outros. Fruto dessas aproximações progressivas ocorreu a decisão política de assumir como programa de governo a implementação da AIP no ensino fundamental o que implicou a adesão de 42 escolas. Previa-se a instalação de Comissões Próprias de Avaliação (CPA) em cada escola, constituídas por indicação do Conselho de Escola e envolvendo representantes de estudantes, funcionários, professores, famílias e equipe gestora. A indicação do Orientador Pedagógico (OP) como articulador deste processo inscreveu-se no campo tático-operacional e ético-epistemológico (Dias Sobrinho, 2005) e envolveu um conjunto de 16 encontros de capacitação mediados por professor da universidade com função assessora. Cada encontro durou 3 horas e sua organização interna acompanhava as fases do projeto.

O objetivo central da ação de capacitação era o de instrumentalizar o OP para exercer, de forma exaustiva, função articuladora dos atores da escola para que estes intensificassem suas formas de inserção no PP, 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 das crianças.

O monitoramento do processo de implementação obedeceu uma lógica formativa desde seu nascedouro. Uma das metas era a de sensibilizar a comunidade escolar para participar do projeto de qualificação da escola e promover condições políticas para firmar um pacto de qualidade negociada norteador das ações de avaliação, explicitando metas, discriminando responsabilidades e orientando o diálogo centro (rede) e periferia (escolas).

Cabe lembrar que o processo de mudança não é linear, mas consiste em uma série de fases que podem se fundir uma com a outra. Apesar de coexistirem na prática, torna-se didático descrevê-las separadamente.

Segundo Reynolds (*et al.* 2008:434), este processo consiste em três fases que se superpõem: iniciação, implementação e institucionalização. Na iniciação ocorre a decisão de adotar a inovação e o desenvolvimento de um compromisso com o processo (sensibilização). Esta fase envolveu 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. Concorrem para o êxito desta fase condições anteriores ao projeto inovador, tais como: o clima institucional; a qualidade dos processos relacionais, inclusive com a consultoria externa; as condições materiais da escola; a conectividade do grupo com o projeto pedagógico. Tal equilíbrio interno permite maior aceitação por parte da comunidade escolar de processos tidos como impostos, uma vez que não dependentes da adesão voluntária das escolas. Devidamente organizados, os atores da escola conseguem, desta forma, rearranjos que lhes permitem participar sem sinais de subserviência ao proposto. Mantêm-se em postura, simultaneamente, vigilante e implicada.

Na fase de implementação, os OPs deveriam estar instrumentalizados para intensificar a adesão de outros atores ao projeto. “As atividades chave são a execução dos planos de ação, o desenvolvimento e a sustentação do compromisso, a checagem do progresso e a superação dos problemas. (idem, 2008:435).

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. Tal fase envolve muito cuidado para eliminar práticas contraditórias ou concorrentes, sejam locais ou sistêmicas, internas ou externas à escola. Torna-se mais eficaz quando a mudança proposta estabelece fortes conexões com outros projetos da escola e ocorre de forma incremental (Canario, 2005).

Neste trabalho, centramos o olhar na fase de iniciação e de pré-implementação do projeto de avaliação institucional nas escolas. Optamos pela observação intensiva das sessões de trabalho junto aos OPs, devidamente registradas em diário de campo. A natureza destes encontros baseou-se na metodologia da problematização. A estes dados se somaram as respostas dos participantes a questionários previamente preparados e orientados pelo interesse de preservação de memória do processo e como base de reflexão para o conjunto de atores envolvidos. Os objetivos da investigação foram complementados por meio de meta avaliação do processo da avaliação institucional, obtido na forma de depoimentos dos diferentes membros das CPAs das escolas reunidos no Encontro de Avaliação realizado em dezembro de 2008.

O conjunto do material foi qualitativamente tratado e organizado em categorias previamente definidas: fragilidades e potencialidades da Avaliação Institucional; o orientador pedagógico como articulador da CPA e significados da AI no projeto da escola. Os referenciais de Bondioli (2004), Freitas (2005) e Barroso (2005) foram utilizados para interpretação dos dados.

2. LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA

Os OPs distribuem-se na faixa etária de 40 a 50 anos, predominantemente. Em sua maioria são mulheres e possuem mais de 10 anos de formados. Há heterogeneidade no tempo de trabalho na rede, observando-se profissionais com menos de 1 ano de inserção ao lado de uma maioria que tem mais de 10 anos de envolvimento nos trabalhos, pressupondo uma cultura de rede, que tanto pode favorecer o engajamento ou gerar posturas reativas dadas as experiências nem sempre exitosas anteriormente vivenciadas.

Curiosamente, o tempo de inserção dos OPs nas escolas é bem mais reduzido, observando-se presença de recém-chegados em fase de legitimação junto ao coletivo e outros já envolvidos com o cotidiano escolar há pelo menos 3 anos. Pressupõe-se possuam estes últimos, maior facilidade para orquestrar os trabalhos da avaliação institucional.

De forma quase unânime, os OPs manifestam-se pouco conhecedores do tema da avaliação institucional, embora tenham interesse nesta aprendizagem. Via de regra, seus processos de formação inicial centraram-se mais no debate da avaliação da aprendizagem. Avaliam que, em seus cursos de formação, os conteúdos ligados ao projeto pedagógico e compromisso social da educação foram tratados de modo profundo e crítico. Assinalam que outros temas igualmente relevantes, tais como trabalho coletivo, os indicadores de qualidade e as políticas públicas que incidem sobre a escola foram abordados de forma superficial ou desinteressante. Há, no entender dos pesquisados, pouca fundamentação teórico-prática para a gestão de conflitos, para o desenvolvimento da competência dialógica e isso repercute na

capacidade de conduzir negociações plurais e sintonizadas com a idéia de trabalho orientado pelo bem comum. Para a condução da avaliação institucional, este domínio revela-se fundamental, convém destacar.

Em relação aos processos de formação continuada, indicam que estes são norteados por problemáticas relevantes à vida da escola o que inclui a participação das famílias, porém remanesce a queixa da insuficiência de reflexões sobre indicadores de qualidade da escola.

Como membros da equipe gestora e indicados como responsáveis pela mediação do processo de avaliação institucional junto aos demais atores, observamos que a primeira reação dos OPs foi a de se esquivar de mais esta atividade que se somava ao conjunto de trabalhos já assumidos no cotidiano da escola. Sensibilizá-los para o trabalho foi decisivo.

Cada OP, articulador da CPA em sua tarefa de auxiliar a escola a se qualificar, precisa reeducar-se no processo de articulação e se perceber e se aceitar como dinamizador das reflexões que favorecerão a tomada de decisão pelo grupo de atores da escola. Para subsidiar este trabalho, foi concebida uma atividade em pequenos grupos (realização de um glossário), visando construir bases de entendimento acerca de categorias comumente presentes nos processos de avaliação institucional, cujos significados tendem a ser fluidos dificultando a firmação dos pactos.

Vejamos como os OPs consensuaram, em plenária, conceitos-chave para o formato de avaliação ora examinado:

"Competência coletiva é ação coletiva que reúne saberes/fazeres/utopias embasados na qualidade negociada, na auto-organização, na qualidade da participação e da mediação pactuadas pelos sujeitos; que respeita as individualidades, que reconhece a história produzida pelo grupo e esteja estruturada no diálogo, nos saberes compartilhados e na avaliação/auto-avaliação constante do grupo sobre a realidade."

"Qualidade negociada implica debate democrático, participação/discussão e tomada de decisão coletiva, a partir de princípios pré-estabelecidos pelo grupo; compromisso/responsabilidade sobre os objetivos que se pretendem atingir e a contribuição de cada membro para o êxito do projeto coletivo."

"Participação no projeto da escola é ato intencional, portanto político, o que envolve posicionamento, compromisso e humildade na ação de compartilhar com o grupo sentimentos, pensamentos e as ações."

"Mediar um grupo significa Intervenção/interferência - ação intencional de direcionar/encaminhar as discussões para se alcançar determinados objetivos já pactuados pelo coletivo; Ação de retomar/problematizar diferentes contribuições do grupo sobre coisas, fenômenos, pessoas ou conceitos que se está refletindo, a fim de valorizar a construção coletiva e a produção do conhecimento."

Afinados conceitualmente, observamos que os encontros passaram a ser mais profícuos, superando a fluidez dos discursos e permitindo novas reflexões agora voltadas para aspectos operacionais ligados à formulação do plano de avaliação e a definição dos problemas da escola. Neste ponto do processo cresce a reflexão sobre o que existe e o que precisa ser aprimorado no projeto da escola. O orientador é desafiado a articular as diferentes vozes sem perder sua própria identidade. Precisa, mais do que nunca, encontrar a justa medida para orquestrar os diferentes interesses e fortalecer o espírito de pertencimento a um projeto maior ao qual os interesses particulares devem se curvar.

"Vejo que há participantes do grupo que não entendem os comandos da mesma maneira. Os participantes não se entendem no momento da definição do problema por diferentes visões ou concepções pedagógicas"

“Procuro exercitar minha capacidade de ouvir o outro e redimensionar algumas questões. Não quero cair no território infundável e improdutivo das queixas, apontando sempre algum culpado: os outros”

“Percebo que gosto de ser mediadora e tenho aprendido a aproveitar tudo que é dito pelo grupo, sintetizar e alavancar a discussão para um ponto além da queixa, permitindo que vislumbremos possibilidades de ação em nosso cotidiano, embora limitadas”

“As reuniões têm me feito refletir sobre como encaminho determinadas questões da escola e tenho procurado me convencer de que não é possível resolver tudo. Preciso, juntamente com meus parceiros de trabalho, estabelecer/antever possibilidades de ação, não havendo a garantia de sucesso, mas o real compromisso/ responsabilidade com o PP que juntos construímos e tentamos implementar, contando sempre com a possibilidade dos erros e dos acertos, sem que para isso tenha que haver culpados”

“Tenho atuado mais como ouvinte. Confesso que fiquei um pouco deslocada, era difícil participar, conciliar tudo, mas fui me interagindo e consegui tornar minha participação mais efetiva”

“A noção do poder deve ser pensada historicamente. Queremos que eles (referindo-se às famílias, estudantes, funcionários) se sintam responsáveis, mas a gente (referindo-se à equipe gestora) guarda a chave no bolso, longe do alcance de todos”

“Muitas vezes, parecia que estava tudo fora do contexto ou o que eu dizia era irrelevante para o grupo, estou um pouco cansada destes encontros comuns na escola”

“Alguns dizem que os professores não vestem a camisa e esperam que a equipe gestora resolva todos os problemas para que eles exerçam com tranqüilidade o trabalho que lhes é específico: ensinar. Isso desanima”

Um aspecto que os OPs anteviam como obstáculo à implementação da avaliação institucional se confirmou e eles assim se expressaram retomando a crítica ao trefismo da forma de organização escolar existente:

“Não tenho a obrigação de ter a resposta para tudo, a solução mágica para resolver problemas que vão desde o parafuso que soltou da cadeira até a condição de vida do garoto que sobrevive apesar da família. Preciso que eu mesma seja capaz de me perceber como mais uma parceira, ainda que com responsabilidades específicas de quem é gestor.”

“Talvez estejamos matando muitos touros à unha todos os dias na escola e o desgaste esteja sendo grande demais”

“Apesar do muro de lamentações, percebo um movimento de busca de soluções e o desejo de resolver as questões que se apresentam no cotidiano das escolas e que vão nos engolindo dia a dia”.

“Iniciar o processo de conquista de professores, funcionários, alunos e pais foi uma tarefa bastante árdua. O pessoal está desanimado”

Mesmo admitindo a complexidade da tarefa de articular coletivos desabituaos da vivência do trabalho colaborativo e reconhecendo que partilhar desta aprendizagem exatamente na avaliação, uma das categorias do trabalho pedagógico mais conflituosa, os OPs não deixam de registrar as potencialidades do processo vivido:

“As mudanças só ocorrerão a partir das desconfortos dos paradigmas internalizados em cada profissional que compõe a equipe. Seja ela equipe de funcionários, secretaria, professores ou até mesmo a equipe de gestão de cada escola”

"Desejo que sejamos menos imediatistas e consigamos redimensionar nosso olhar para o objetivo traçado em nosso PP, percebendo que nossas ações são coordenadas, interdependentes e, deste modo, podemos e devemos contar uns com os outros para atingir nossos objetivos"

"Penso que deveríamos sair das falas que demonstram o que já sabemos ou não sabemos e aprofundar/estudar mais os desafios. Sinto necessidade de sistematizar algumas coisas"

Discutidos os princípios basilares do plano de avaliação derivados do pacto de qualidade negociado entre os gestores da rede municipal e os professores da universidade que apoiariam externamente o processo e que reafirmou a avaliação institucional como política de contra-regulação, observou-se uma mudança de atitude dos OPs. A compreensão da potência da sua figura para sustentar processos de avaliação que tomam a escola como unidade de referência passou a ser mais introjetada. Passam da negação para aceitação do protagonismo na cena tão logo vão sendo "tocados" para a relevância de seu trabalho. Assim se manifestam:

"O orientador pedagógico tem maior trânsito para discussão com professores, alunos e funcionários, pois ajuda a que se coloquem sem serem reprimidos"

"Faz a ponte entre os segmentos: professores, direção, funcionários, alunos, pais, comunidade articulando suas necessidades à organização e decisões da Secretaria"

"É o profissional que mais tem acesso às informações necessárias para organizar e negociar o processo de qualificação da escola".

"A formação continuada existente na rede leva o orientador a ser muito mais reflexivo e pedagógico que os demais componentes da gestão, por isso é o ator indicado para otimizar o processo".

"Exerce mais mediação do que regulação na unidade escolar".

"Possui visão mais ampliada do trabalho pedagógico envolvendo a todos, cobrando-lhes responsabilidade. Ele já coordena trabalhos de avaliação do projeto".

Observa-se que a oportunidade de orquestrarem o processo de implementação da política de avaliação contribuiu para o revisitar do significado de seu trabalho profissional e reforçou a importância de sua legitimidade junto aos vários segmentos da escola. O trabalho de mediação que deles se espera não se restringe apenas à equipe gestora e professores e avança na direção dos segmentos menos organizados da escola agregando suas expectativas na formulação do pacto de qualidade e comprometendo-os com o projeto de qualificação da escola. Isso contribui para que a visão patrimonialista da escola se atenuem (Mendonça, 2000).

Os OPs sinalizam problemas que podem obstaculizar sua ação articuladora do processo de AI na escola. Consensualmente, afirmam a sobrecarga de demandas que recaem sobre o OP, a falta de apoio da equipe gestora e a fragmentação existente no compartilhamento do projeto pedagógico, inclusive com falta de apoio da secretaria e suas instâncias meio:

"Muitos professores se sentem desobrigados de refletir sobre o pedagógico, estão desacreditados do processo avaliativo".

"Penso que não vou dar conta dos processos já iniciados e outra vez pode-se acabar morrendo na praia. Isso já aconteceu com outros trabalhos (bons) iniciados na rede".

"Temos falta de autonomia, a figura do diretor é muito forte junto ao coletivo".

"Falta de tempo para registrar, tempo para pensar. A avaliação institucional é vista como mais uma atividade na agenda do OP".

"Não pode haver conflitos de entendimento entre as instâncias gestoras do projeto de avaliação institucional. As políticas da secretaria de educação são pouco integradas".

A indispensável existência de condições objetivas para o trabalho coletivo e os esforços no sentido de romper com a cultura da fragmentação dos processos de trabalho nos diferentes níveis de comando da rede aparecem já na fase de iniciação do projeto. Sem organicidade, a política pública perde potência.

Algumas angústias expressas pelos respondentes nos ajudam a entender limites que extrapolam o âmbito da proposta de avaliação institucional e devem assim ser problematizadas. Não se trata de uma reação à avaliação institucional. Reportam-se a problemas que, eventualmente, poderiam até ser melhor equacionados se examinados pelo coletivo dos atores, organizados em torno dos dados sistematizados pela avaliação. Isso envolve repensar os processos de formação inicial e continuada dos profissionais.

"Senti a defasagem entre o que eu esperava de um bom profissional e o que vi na realidade, aprendi a ter paciência para lidar com este universo tão diversificado de pessoas com atitudes desfavoráveis e negativas sobre educação".

"Tive que aprender a pensar e agir como grupo".

"Precisei me adequar à realidade inóspita que não batia com a teoria da faculdade e buscar formas de superação".

"O que atrapalha é a falta de conhecimento do mecanismo da rede. Existe falta de orientações, ausência de metodologia de trabalho".

Alguns dirão que o viés da regulação está presente neste formato avaliativo, haja vista que a adesão voluntária das escolas não foi respeitada. Outros perceberão que esta forma de regular traz em si, por contradição, o germe da emancipação. Pode constituir estratégia de contra-regulação recuperando a proatividade dos sujeitos no âmbito da escola. Esta adesão, neste caso, induzida pela política implementada, ainda que contraditoriamente, favorece a organização dos atores internos e externos à escola. "Autoriza-os" à reapropriação de um espaço social que lhes pertence e no qual precisam assumir sua titularidade na definição de caminhos capazes de garantir melhores condições de aprendizagens detentoras de qualidade social.

Os OPs assinalam ainda que o processo que vão mediar depende do trabalho coletivo e, como se viu, esta categoria aparece como deficitária em seus processos de formação. A aprendizagem da competência coletiva qualifica os processos de negociação sobre os rumos e metas do projeto da escola e da sociedade que se quer edificar. Igualmente, convoca os diferentes públicos a participarem da avaliação da agenda comum que firmaram. Mas, se não se iniciar este exercício na escola, como torná-lo possível?

"Pensar e agir coletivamente para alguns dá muito trabalho, mas estamos descobrindo que é muito mais produtivo".

"Considero como avanço a forma como a maior parte dos professores e gestão elege, planeja e avalia os trabalhos, mas penso que apenas a metade destes sujeitos considera a opinião dos alunos no processo."

"Sou apenas uma das mediadoras do trabalho coletivo, não a única. Acho-me responsável para nos mantermos fiéis ao que projetamos."

"O dia-a-dia nas escolas nos ensina muito, não são apenas os cursos que nos formam."

"Temos dificuldades de lidar com conflitos para chegarmos a pontos comuns, a decisões realmente coletivas".

"Somos um grupo individualista que se une quando precisa de alguma benfeitoria para si próprio".

"Sinto-me lutando contra a maré. Insatisfeita. Às vezes, procuro aglutinar e, em outras, me afasto buscando pensar meu trabalho solitariamente embora o discurso do coletivo se mantenha".

3. A GUIA DE CONCLUSÃO

A freqüência com que as reformas educacionais têm fracassado na alteração dos resultados da eficácia escolar tem ensinado muita coisa por tortuosos caminhos.

O discurso da urgência da mudança cresce, porém mais importante do que mudar é a direção em que mudamos e os que se beneficiam com esta mudança. Sem rigoroso monitoramento e envolvimento das pessoas que fazem as mudanças acontecerem no real, os processos perdem significado e podem exatamente prestar-se mais à manutenção das coisas como estão. Barroso (2006:118) destaca que:

A maior parte das mudanças que incidem sobre os sistemas escolares tem-se efetuado sem qualquer articulação entre si, com agendas, ritmos e estratégias diferentes, sem objetivos globais claramente definidos e fora de qualquer perspectiva sistêmica. Não existem, na maior parte das vezes, uma coordenação integrada, nem uma política global que lhes dê coerência.

A escola tem sido vista como dependente das decisões engendradas pelos poderes centrais do sistema, cabendo-lhe pouca autonomia na definição de seus caminhos. Como mudanças não ocorrem por decreto, e menos ainda sem o envolvimento dos atores implicados no processo, parece sensato refletirmos sobre a necessária retomada da participação dos atores da escola nos processos de mudança e isso envolve, inclusive, o direito de participarem autenticamente da avaliação destes processos, firmando determinadas concepções de qualidade.

Pensar a escola a partir da própria escola é aceitar o protagonismo de seus atores sobre os contextos e os processos de trabalho. Comprometê-los, em síntese, com uma causa comum, pelo princípio de co-responsabilização e co-gestão, o que envolve participação desde a concepção do projeto de qualificação até sua implementação e avaliação.

Dada a natureza dos processos sociais que vivenciamos nos quais o exercício da participação vem se precarizando, cabe lembrar que a frustração da participação tem o condão de exibir claramente a todos os limites dentro dos quais as instituições vigentes operam; e essa exibição é profundamente pedagógica do ponto de vista político (Saes, 2006:52).

Logo, se o discurso da participação parece simples de ser aceito, na prática implica uma revolução nas formas usuais de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, cuja lógica tem se aproximado de práticas hierarquizadas, atomizadas e centralizadoras, cuja base organizacional colide frontalmente com o ideal do trabalho coletivo freqüentemente presente nos documentos e discursos sobre o projeto da escola.

Viver projeto implica necessariamente compartilhar a avaliação deste projeto. Rastrear evidências capazes de confirmar a eficácia do trabalho pedagógico desenvolvido. Implica refletir sobre indicadores que traduzam quando uma gestão democrática se efetiva para que a ação coletiva possa dela se

beneficiar. Nesta perspectiva, avaliar é preciso. Do contrário, como estabelecer, em ato, as mediações necessárias para lograr o alcance dos objetivos do projeto da escola?

O compromisso dos membros das CPAs com a AIP confirmou-se na participação maciça em evento de avaliação do processo de implementação promovido pela rede municipal. Apontam como potencialidades a integração entre os segmentos; fortalecimento das relações interpessoais; democratização das escolas; a avaliação institucional tornando-se política pública com foco na escola de qualidade; uma nova concepção de avaliação; o OP como articulador do processo; CPA como espaço de reflexão e de aprendizagens conjuntas. Como fragilidades indicam a dificuldade em conciliar horários comuns; pouca participação da família; a ausência de formação específica para todos os segmentos para melhor compreensão da AIP e o desafio da continuidade do projeto. Como sugestões aparecem a necessidade de troca de experiências entre as CPAs; reuniões setoriais; a formação continuada como política pública. Como se observa, suas percepções sinaliza a potência do vivido e a natureza processual das mudanças na e da escola.

Convém destacar a indissociabilidade processo/produto para que a avaliação da robustez de um PP se evidencie. Este duplo olhar é imperativo, pois pouco adianta ter um projeto em processo se ele não resultar em 'produtos' que evidenciem a concretização de suas metas. Este entendimento constitui-se força motriz para o trabalho coletivo nas escolas e para a orientação dos processos de avaliação que incidem sobre as mesmas visando à otimização de seus resultados. Constituem-se saberes essenciais para nortear o trabalho de administração das escolas, assegurando-lhe legitimidade política para dar conta de suas responsabilidades finalísticas.

Fragilidades de um PP, mesmo na vigência de modelos de gestão ditos democráticos, são visíveis e inegáveis quando índices de evasão e de fracasso escolar continuam presentes nas estatísticas da escola e a aprendizagem não se efetiva. A avaliação institucional necessita ser pensada como alternativa que potencializa os resultados da escola em busca de uma eficácia com pertinência social.

Mudanças na cultura de participação e a capacidade de diálogo e negociação destas decorrentes é processo que se constrói historicamente. Geram possibilidades de releituras contínuas dos avanços e retrocessos individuais, coletivos e institucionais acelerados pelo compartilhamento da experiência comum de implementação. Podem subsidiar, inclusive, mudanças nos níveis hierárquicos superiores afetando suas formas de regulação junto às escolas para que o relacionamento topo/base recupere o sentido de globalidade e continuidade que deve reger uma rede de ensino que quer se autoconhecer e autoavaliar autenticamente. Favorecem a aprendizagem da demanda bilateral na qual o princípio da coresponsabilidade determina a forma como os atores interagem no complexo processo de construir um projeto com qualidade social (Freitas, 2005).

O repensar dos processos de trabalho das escolas mediado pela ação problematizadora do orientador pedagógico evidenciou que a qualificação da escola pública depende da consistência do pacto de qualidade negociada entre os distintos atores e pode, pelo exercício continuado, converter-se em componente de forte conteúdo pedagógico-político.

A aprendizagem de trabalho colaborativo constitui saber essencial para a qualificação da escola pública que temos, na direção da escola pública que queremos construir e para este fim deve servir a avaliação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Asa.
- Barroso, J. (2006). A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: Ferreira, N. S. C. (org). *Formação continuada e gestão da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bondioli, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. Campinas: Autores Associados.
- Canario, R. (2005). *O que é a escola: um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: Ristoff, D. & Almeida Junior, V.P. *Avaliação participativa, perspectivas e desafios*. Brasília, Inep.
- Freitas, L.C. (2005). *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. Educação & Sociedade, Campinas, 26(92), pp. 911-933.
- Freitas, L.C., Sordi, M.R.L., Malavasi, M.M.S. Freitas, H. (2009). *Avaliação Educacional. Caminhando pela contramão*. Petropolis: Vozes.
- Lima, L.C. (2007). *Educação ao longo da vida*. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez.
- Mendonça, E. F. (2000) Processos participativos e suas formas de materialização. Em: *A regra e o jogo*. Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. São Paulo: FE Unicamp.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. e Stringfield, S. (2008) Conectando a eficácia e o melhoramento escolar In: Brooke, N. e Soares, J. F. (org). *Pesquisa em eficácia escolar*. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFGM.
- Saes, D.A.M. (2006) Democracia representativa e democracia participativa. Em: Deitos, M.L.S., Rodrigues. R.M. *Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais*. Cascavel: Edunioeste.